



Trabajo de Fin de Máster

Más allá del ocio: videojuegos comerciales y educación por la igualdad

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Curso 2016-2017

Autora: Laura Vázquez Agulla
Tutor: Juan Carlos Pardo Pérez

Propuesta de trabajo de Fin de Máster

Título en castellano: Más allá del ocio: videojuegos comerciales y educación por la igualdad
Título en gallego: Máis aló do lecer: videoxogos comerciais e educación pola igualdade
Título en inglés: Beyond the entertainment: commercial video games and education for equality
Especialidad: Orientación educativa
Autora: Laura Vázquez Agulla
Tutor: Juan Carlos Pardo Pérez

Índice general

Resumen	
Introducción.....	1
1. Los videojuegos, un producto innovador de la industria del ocio en la sociedad de la información	
1.1. El juego.....	3
1.1.1. Mundos de ficción, mimesis y catarsis.....	5
1.2. Del juego al videojuego.....	7
1.2.1. Hacia una definición de videojuego.....	8
1.2.2. Tipologías de videojuegos.....	9
1.2.3. Breve historia de los videojuegos.....	12
1.2.4. Impacto y éxito.....	15
2. Los videojuegos como herramientas modeladoras de los jóvenes	
2.1. Videojuegos como agentes de socialización.....	17
2.2. La generación digital.....	19
2.2.1. Usos de videojuegos en la infancia y adolescencia.....	20
2.2.2. Youtube y los videojuegos.....	22
2.3. Aspectos controvertidos: violencia y videojuegos.....	23
2.3.1. Código PEGI.....	25
2.4. La familia como elemento mediador en el proceso de aprendizaje con videojuegos....	26
2.5. La escuela y el papel del profesorado.....	27
3. Videojuegos y género: educación por la igualdad	
3.1. La segunda brecha digital.....	30
3.2. Diferencias en el uso de los videojuegos.....	31
3.3. Análisis de roles y estereotipos sexistas en videojuegos.....	37
3.3.1. Estereotipos masculinos.....	37
3.3.2. Estereotipos femeninos.....	39
3.3.3. Modelos igualitarios.....	40
3.4. Propuestas educativas de igualdad con videojuegos.....	41
Conclusiones.....	45
Bibliografía.....	46
Anexos	

Resumen

Esta propuesta de trabajo de carácter epistemológico y teórico pretende poner en perspectiva las diferentes posiciones que se vienen manteniendo acerca del valor cultural y educativo de los videojuegos comerciales, sobre todo en lo referido a la transmisión de valores a niños/as y jóvenes, de un modo particular los valores referidos al género.

Puesto que los videojuegos han dejado de ser un mero instrumento de ocio y suponen la puerta de entrada al mundo digital para la mayoría de niñas y niños, se estudiarán los distintos fenómenos sociales patentes en nuestra sociedad a través de sus pantallas, con el fin de contribuir a su inclusión en el ámbito educativo como una herramienta que facilite el aprendizaje. Algunas de las hipótesis que se formulan son: ¿Qué y cómo podemos aprender de los videojuegos en el aula? ¿Generan violencia? ¿Contribuyen a la brecha digital de género y a perpetuar estereotipos sexistas y machistas en nuestros/as jóvenes?

Para ello tomaré en consideración todo el corpus bibliográfico proveniente de ámbitos académicos como la psicología, sociología, filosofía y, por supuesto, la pedagogía, así como de nuevas corrientes de opinión y de experiencias propias como videojugadora habitual.

Palabras clave: videojuegos comerciales, brecha digital, brecha digital de género, medios y educación, transmisión de valores, igualdad.

Resumo

Esta proposta de traballo de carácter epistemolóxico e teórico pretende poñer en perspectiva as diferentes posicións que se veñen sostendo no relativo ó valor cultural e educativo dos videoxogos comerciais, sobre todo no referido á transmisión de valores a nenos/as e mozos/as, con especial énfasis nos valores que se refiren ó xénero.

Posto que os videoxogos deixaron de ser un simple instrumento de ocio e supoñen a porta de entrada ó mundo dixital para a maioría de nenas e nenos, estudaranse os distintos fenómenos sociais patentes na nosa sociedade a través das súas pantallas, co fin de contribuir á súa inclusión no ámbito educativo como unha ferramenta que facilite a aprendizaxe. Algunhas das hipóteses que se formulan son: ¿Qué e cómo podemos aprender dos videoxogos nas aulas? ¿Xeran violencia? ¿Contribúen á brecha dixital de xénero e a perpetuar estereotipos sexistas e machistas na nosa xuventude?

Para isto tomarei en consideración todo o corpus bibliográfico proveniente de ámbitos académicos como a psicoloxía, a filosofía e, por suposto, a pedagogía, así como as novas correntes de opinión e as miñas propias experiencias como videoxogadora habitual.

Palabras clave: videoxogos comerciais, brecha dixital, brecha dixital de xénero, medios e educación, transmisión de valores, igualdade.

Abstract

This epistemological and theoretical work proposal intends to put the various points of view regarding the alleged cultural and educational value of commercial videogames into perspective, especially when it comes to the transmission of values to children and teenager, and specifically when those values relate to gender.

Since videogames are no longer a mere entertainment tool and have turned into the entry gate to the digital world for the majority of children, the different social phenomena which are present in our world will be studied through their screens, in order to contribute to their incorporation to the educative scope as a learning tool. Some of the hypothesis which are being formulated are: What and how can we learn from videogames in the classroom? Do they generate violence? Are they contributing to expand the digital gender gap and to perpetuate sexist stereotypes in our youth?

To that extend, I'll rely on the bibliographic corpus originated within academic ambits such as psychology, sociology, philosophy and, of course, pedagogy, as well as on the new opinion streams and on my own experiences as a regular gamer.

Keywords: comercial videogames, digital divide, digital gender divide, media and education, transmission of values, equality.

Introducción

La sociedad en la que vivimos se encuentra más que nunca inmersa en el mundo digital. Permanecemos largos periodos de tiempo conectados a la red en diferentes contextos de nuestro día a día, y consumimos gran cantidad de información que pasa a formar parte de nuestro pensamiento e ideario. Por su inexperiencia a la hora de filtrar y valorar dicha información, niños, niñas y adolescentes están entre los colectivos receptores más vulnerables que necesitan de mediación adulta. Sin embargo, lejos de “protegerles” restringiendo o prohibiendo el uso de determinados medios de comunicación, es fundamental favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y selectivo que les permita desarrollarse plenamente.

En la actualidad un altísimo porcentaje de niños y niñas se inician en el mundo de la tecnología y de Internet a través de los videojuegos. Se trata de un medio en auge desde los años ochenta que ya ha superado en varias magnitudes a la industria del cine y de la música en cuanto a volumen de negocio. A pesar de no pertenecer estrictamente a los medios de comunicación, los videojuegos sí comparten con éstos características que los convierten en transmisores de información, ideas, estereotipos, etc. Contribuyen a la socialización y a la educación informal de las personas y por eso han sido escogidos como objeto de estudio en este trabajo de carácter teórico. Sin embargo, para el análisis de este medio se aludirá únicamente a los videojuegos comerciales, que en los últimos años han sido abordados por numerosos y numerosas especialistas de la educación, debido a su potencial como herramientas educativas innovadoras y por el alto grado de interés y motivación que despiertan en la sociedad. Resulta interesante, no sólo abordar qué y de qué manera se puede aprender de los videojuegos comerciales en entornos educativos, sino también qué tipo de información transmiten y cómo se relacionan con otros medios digitales afines como las redes las sociales, servicios de *streaming*, portales especializados y, en definitiva, Internet.

Los videojuegos han sido tradicionalmente un entorno de ocio, donde la mayoría de usuarios eran varones blancos de una determinada condición social. Hoy en día, y gracias a la masificación de Internet, el desarrollo de la tecnología (especialmente de los dispositivos móviles) y la disponibilidad de géneros de videojuegos, su público se ha incrementado más allá del sexo, raza, o la edad. Sin embargo, todavía se acusan problemáticas como la llamada brecha digital y la brecha digital de género a la que se dará especial atención en este trabajo. En este sentido son muchas las voces que han corroborado el papel de los videojuegos como herramientas educativas en las aulas para la consecución de un estado de igualdad que incluya un verdadero acercamiento de niñas y adolescentes a los ámbitos de la ciencia y la tecnología, así como la construcción de una identidad de género plural, libre de estereotipos. Sin embargo, siempre se

abordarán desde una perspectiva pedagógica porque, a pesar del gran potencial educativo, algunos videojuegos encierran en su propia estructura contenido de tipo sexista y racista que requiere de análisis crítico, el cual se presentará a lo largo de este estudio.

Este trabajo se enmarca en la especialidad de Orientación Educativa, y por ello trata de dar respuesta a por qué se deberían incluir videojuegos comerciales en el aula como herramientas educativas y de qué manera el profesorado y el departamento de orientación pueden emplearlos para diseñar acciones formativas y planes de orientación que integren como uno de los principales principios la igualdad entre mujeres y hombres, entre otros, un principio que también recoge el plan de convivencia escolar, diseñado en el seno del proyecto educativo de cada centro. Se hace esta propuesta asumiendo un modelo de orientación sociopedagógico o sociocomunitario, aquel que, sin dejar de lado las intervenciones puntuales en el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, pone de manifiesto la importancia del contexto escolar (esto es, planificación y actuación del profesorado, y la cultura y la organización escolar) como la principal influencia en el aprendizaje de alumnas y alumnos (Pardo y García, 1997). En palabras de estos autores el modelo de orientación sociopedagógico:

Entiende que una comprensión más cabal de los problemas de la escuela exige reconocer y comprender las relaciones que ésta tiene con la comunidad, con el entorno social en donde está enclavada. Un trabajo de esta naturaleza requiere que los profesionales de los servicios de orientación e intervención psicopedagógica coordinen sus esfuerzos con otros profesionales implicados en el trabajo comunitario: cultura, servicios sociales, sanidad, etc. (Pardo y García, 1997, p. 5)

Por ello, los y las profesionales de la orientación deben colaborar estrechamente con el profesorado y otros profesionales implicados para buscar nuevas fórmulas de renovación tecnológica que impliquen la utilización de los videojuegos comerciales como un medio innovador y motivador que vincule los contenidos curriculares y fomente valores positivos como la igualdad, el respeto, la justicia, la responsabilidad, etc. Además, es una de sus principales tareas la de facilitar al alumnado apoyo para la adquisición de habilidades básicas de vida, como el desarrollo del pensamiento crítico, de habilidades sociales, etc.

Como metodología para la elaboración del trabajo se ha realizado una amplia revisión bibliográfica en diversas bases de datos académicas como Dialnet o Cerdos, así como la búsqueda en seminarios, actas de jornadas, tesis doctorales y revistas de divulgación educativa como Pixel-Bit, Comunicación y Pedagogía, RED (Revista de educación a distancia), Aularia, Edutec-e, Cuadernos de pedagogía, Comunicar, Escuela abierta, entre otras. Por otra parte se han visitado comunidades de videojuegos en Internet, blogs y páginas web que guardaban relación con la temática del trabajo. Para la realización de las búsquedas se han utilizado términos como: videojuegos comerciales en entornos educativos, educación de género y

videojuegos, videojuegos e igualdad, brecha digital y brecha digital de género, estereotipos en los videojuegos, etc. Para la valoración de las fuentes se tuvo siempre en cuenta la importancia de autores y autoras en el ámbito de estudio y la antigüedad de las publicaciones. Finalmente, dicha información se estudió minuciosamente para elaborar el trabajo que se presenta a continuación, desglosado en tres bloques.

1. Los videojuegos, un producto innovador de la industria del ocio en la sociedad de la información

Este primer apartado de carácter introductorio sitúa a lectores y lectoras en el marco conceptual del juego para destacar su potencial educativo en el desarrollo cognitivo y social de niños y niñas. Asimismo, presenta la transición del juego al videojuego y las características compartidas por ambos, haciendo especial hincapié dentro de éstas a su inherente ficcionalidad, y presentando los conceptos de mimesis y catarsis como catalizadores de anhelos y sentimientos. Más adelante se abordará el concepto de videojuego, que dará paso a la revisión de los géneros más predominantes, para terminar con un breve repaso a su historia y a las claves de su éxito.

1.1. El juego

El juego constituye una actividad lúdica y educativa que ha caracterizado y caracteriza a la especie humana desde las épocas más arcaicas. Los enfoques históricos presentan esta actividad como una forma de relacionarse para las comunidades más primitivas, estando su origen ligado a la participación colectiva en eventos culturales de índole religiosa.

A partir del siglo XIX surgen nuevas investigaciones desde la pedagogía y la psicología que ponen en evidencia el potencial educativo del juego. Si bien hasta entonces se categorizaba como un mero entretenimiento, gracias al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y a las aportaciones de grandes autores y autoras, se constata como un método de aprendizaje fundamental para la vida. Frente a esta visión positiva del juego se erige una, más crítica, fundamentada en la herencia de la ética protestante del trabajo, que se basa en los valores de austeridad, individualismo, disciplina y trabajo duro, en la cual se equiparaba el aprendizaje con un trabajo. Se define éste como un deber en el que los tiempos y los espacios están establecidos y cualquier alteración de los mismos podría repercutir de forma negativa. De acuerdo con esta visión, cualquier acción lúdica, entretenida o divertida debe formar parte exclusivamente del

tiempo libre (Himanen, 2002). Sin embargo, tal y como establece Gros (2002), el problema de esta visión es que no repara en que el esfuerzo y la dedicación constante a una tarea no están reñidas con la diversión. Al contrario, cuando algo despierta interés en el alumnado, gusta, emociona, divierte, éste se muestra dispuesto a poner mucho más empeño y tiempo en su desarrollo. El reto en sí mismo está en encontrar las herramientas y estrategias adecuadas para motivar. Hoy en día nadie niega el valor pedagógico del juego. El juego es abordado desde las grandes teorías del desarrollo humano por numerosos/as especialistas que lo defienden como una de las actividades más productivas y divertidas que se emprende en la niñez. Además, postulan que es tanto universal como adaptable y afecta al desarrollo cognitivo, biosocial y psicosocial de los seres humanos. De entre tales especialistas, dos son las figuras más representativas: Piaget (1896-1980), gran precursor de la teoría cognitiva, y Vygotsky (1896-1934), fundador de la teoría sociocultural.

Piaget desarrolla su teoría sobre el juego en varias de sus obras, especialmente destaca *La formación del símbolo en el niño* publicada en 1941 donde señala el desarrollo del juego dentro de los diferentes periodos del desarrollo cognitivo (sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal) precisando en cada uno de ellos cambios intelectuales, de relaciones sociales, etc. En concreto, delimita seis estadios en el periodo del desarrollo de la inteligencia sensomotora durante los primeros dos años de vida, tras los cuales se desarrolla, entre los dos y los cuatro años, el pensamiento simbólico, que implica la aparición de la ficción imaginaria y el salto de la imagen al símbolo lúdico. Posteriormente, entre los cuatro y seis años, se desarrolla el concepto de “regla”, como resultado de una vida más colectiva: aparecen los juegos de reglas que reemplazan al símbolo, cuya naturaleza se perfeccionará en una última etapa (de los seis a los once años) en la cual el juego adquiere una dimensión aún más social y las reglas entre jugadoras y jugadores se tornan complejas, requiriendo una representación simultánea y abstracta por su parte. En resumen, para Piaget el juego infantil se origina por medio de la asimilación, procedimiento que nace de la búsqueda del equilibrio cognitivo, “mediante el cual las nuevas experiencias son reinterpretadas para que encajen o se asimilen con las viejas ideas” (Stassen, 2007, p.47). A posteriori se realiza un proceso que el autor define de acomodación, “en la que las viejas ideas se reestructuran o se acomodan para incluir nuevas experiencias” (Stassen, 2007, p. 47), en definitiva, se produce crecimiento intelectual.

Vygotsky por su parte define el juego como “la realización imaginaria, ilusoria de deseos, tendencias, necesidades, impulsos, intereses, etc. que no pueden ser satisfechos inmediatamente”. (Vygotsky, 1966, p. 63), de manera que niega la naturaleza placentera del mismo. Pone de manifiesto además, que la actividad lúdica determina no sólo el desarrollo

cognitivo de los/as infantes, sino también el afectivo y humano. (Vygotsky, 1979). El psicólogo ruso explica desde su teoría sociocultural que niños y niñas, como aprendices, llevan a cabo la adquisición de conocimientos mediante situaciones sociales, (como el juego) mediadas por tutores/as, ya sea profesorado, madres y padres o incluso pares de su misma edad. Para que este aprendizaje se lleve a cabo se sitúa al infante dentro de una zona metafórica denominada “Zona de desarrollo próximo”, un espacio de interacción entre un sujeto que enseña y un sujeto que aprende, en el cual se ponen en juego las distintas destrezas y habilidades que el aprendiz es capaz de entender, pero todavía no domina sin la ayuda de otras personas (Stassen, 2007). De ahí que Vygotsky denomine esta actividad, la del juego, como rectora, ya que “el niño actúa como no es capaz de actuar en la vida; se somete a las reglas implícitas de la situación imaginaria como no es capaz todavía de someterse a las normas en la vida real, y el juego es actividad rectora porque determina el desarrollo del niño” (Shuare y Montealegre, 1997, p. 84). Para Vygotsky, el verdadero juego es el de representación, conocido como juego simbólico, donde los símbolos vienen dados por el contexto sociocultural que rodea a las personas. Todo juego simbólico es una representación del mundo que habitamos, que sirve a los más pequeños/as para interiorizar roles de sus seres cercanos o aquellos transmitidos mediante la literatura y los medios de comunicación, como la televisión, los videojuegos, etc.

1.1.1. Mundos de ficción, mimesis y catarsis

Una de las características más recurrentes a la hora de describir el juego es su carácter ficticio. En cierto modo, todo juego “desconecta” a jugadores y jugadoras de su realidad cotidiana y los sumerge en el mundo de la ficción. Entender de qué manera opera esta ficción y cómo puede repercutir en la realidad cotidiana de sus participantes se convierte pues en una necesidad básica.

En un sentido general, el juego conlleva la creación de un mundo ficcional propio. La complejidad y riqueza de este mundo puede variar, pero en esencia, no hay gran diferencia cualitativa entre aquellos infantes que jugaban “a la guerra” hace sesenta años, armados con palos (o, en el mejor de los casos, con fusiles de juguete) y los que hoy en día hacen lo mismo a través de un videojuego de última generación, en el cual las armas han sido modeladas al detalle siguiendo los patrones originales. Algunos mundos ficcionales pueden parecer sólidos desde una perspectiva física, matemática, sociológica o incluso visual, pero son, por definición, ajenos al mundo real y por tanto no pueden ser comprendidos en su totalidad siguiendo la metodología que aplicamos a nuestro propio mundo (Planells, 2015).

El hecho de que los mundos ficcionales sigan siendo hoy en día tan ajenos a la realidad como lo fueron en el pasado parece admitir poca crítica, pero en la actualidad las repercusiones que estos pueden generar en las mentes de los jugadores y jugadoras se perciben de forma general como mayores si hablamos de videojuegos (aunque este mismo discurso se podría aplicar a otros medios como el cine, los cómics, etc.). Y es que existe un temor generalizado a que los mundos ficcionales que generan estos juegos electrónicos puedan influir o fomentar el desarrollo de ciertos comportamientos negativos en las personas que los utilizan, especialmente en los más jóvenes, ya que no han alcanzado un nivel madurativo que les permita discernir entre el mundo de ficción representado en las pantallas y el mundo real. Sin embargo, la capacidad de la ficción para influir en los comportamientos y las conductas de las personas es limitada y los mecanismos por los cuales esto sucede dependen mucho menos de la tecnología empleada de lo que se suele suponer. Para explicar de qué forma puede la ficción afectar al mundo real es necesario comprender dos conceptos, que surgieron en la filosofía griega hace miles de años, y que siguen hoy debatiéndose y son enriquecidos por multitud de autores y autoras. Me refiero a los conceptos de “mímesis” y “catarsis” que, para el caso del juego, hacen referencia al modo de expresión y al efecto que produce en el comportamiento.

- **Mímesis**

La primera definición "oficial" de la mímesis fue dada por Platón y se centraba en sus aspectos más negativos. Su discípulo y también eminente filósofo Aristóteles pondría el foco en los aspectos más positivos de esta. Sin embargo, ambos insertaron dicho concepto y su valoración en el marco de su teoría filosófica propia (surgida, en parte, de las condiciones sociales y políticas de su propio tiempo) y, por tanto, es necesario tener esto en consideración a la hora de aceptar sin más dichas definiciones (Planells, 2015).

En un sentido estricto, mimetizar es imitar. El que imita la verdad, por definición miente, como mienten los insectos que adoptan la forma de otros animales, los niños que juegan “a papás y mamás” y el arquitecto o la arquitecta que diseñan los planos de su futuro rascacielos imaginando que ese dibujo forma parte del mundo real. Pero en estos ejemplos, que corresponden a los grados sucesivamente más complejos del proceso mimético expuestos por Schaeffer (2002), algo se origina del engaño que es de utilidad para el mentiroso en el mundo real. En el caso del animal es obvio: con suerte, adoptar la forma de un animal mayor o camuflarse con su entorno le permitirá sobrevivir. La arquitecta, creando una copia de la realidad en su mesa de trabajo, es capaz de prever el resultado final de su construcción en el mundo real. En este caso, la simulación tiene mucho que enseñar. De otro modo, el arquitecto tendría que

construir físicamente su rascacielos y comprobar in situ si se derrumba, lo cual sería cuanto menos muy poco eficiente.

Por tanto, por medio de la mimesis, la ficción creada puede influir en el mundo real. La incógnita surge al plantearse de qué manera influye dicha ficción en el caso de los niños/as que juegan a “mamás y papás” o, más específicamente, en la juventud que se divierte jugando a un videojuego de corte bélico en primera persona. Estas cuestiones han sido ampliamente debatidas y todavía en la actualidad generan discordancia de opiniones. Autores como Díez (2009) señalan las consecuencias negativas que puede tener para la juventud el uso de ciertos videojuegos que, a su parecer, afectan al comportamiento de las personas más jóvenes, influyendo en la concepción de su realidad, creencias, valores y relaciones sociales. Otros menos alarmistas (Gros, 1998; Males, 1999; Jones, 2002), como se apreciará en el segundo bloque de este trabajo referido específicamente a la violencia y los videojuegos, lo ven de otro modo. En concreto, Gros considera que “la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real” (Gros, 1998, p. 56-57).

- **Catarsis**

El concepto de catarsis se define como “la experiencia purificadora de las emociones humanas”. Sus orígenes se remontan de nuevo a Aristóteles y al mundo de la tragedia griega, pero es aplicable a toda representación artística. La catarsis supondría una segunda vía por la cual la ficción puede afectar al receptor en su mundo real. Entendida como purificación de anhelos o sentimientos reprimidos, parece tener mucho que ver con la temática de la mayor parte de la producción ficcional de todas las épocas, en la cual los comportamientos más primarios son, por lo general, los más presentes (violencia, sexo, poder, etc.). Aplicado al mundo de los videojuegos, la catarsis se podría entender como una forma a través de la cual las pasiones se verían en cierta manera, satisfechas y apaciguadas. De este modo, incluso los videojuegos más violentos no serían absolutamente negativos, ya que al margen de lo expuesto anteriormente con respecto a la mimesis, siempre cumplirían la labor de satisfacer estos impulsos.

1.2. Del juego al videojuego

Como se ha visto en el primer punto, la necesidad de jugar es una característica innata de los niños y niñas. Con el paso del tiempo los juegos han ido evolucionando y transformándose

parejos al avance de la sociedad. Si bien en el pasado primaban otro tipo de juegos populares (que hoy en día todavía perduran) y los juguetes acaparaban gran parte de la infancia y preadolescencia, en la actualidad son los videojuegos los que toman el relevo. Estos se han hecho camino a partir de los años 70 para establecerse en los hogares y convertirse en la forma favorita de jugar para la gran mayoría, ya sea a través de ordenadores, consolas, dispositivos móviles, etc.

Este paso es visto por Sánchez y Esnaola (2014) del siguiente modo: “Así como el juego significa un aprendizaje y entrenamiento para la vida, los videojuegos significan la introducción al entorno digital y al «homo digitalis». Si estamos de acuerdo con que el juego es el entrenamiento para la vida adulta en el que simulando e imitando se logran aprendizajes y estilos de vida de los adultos, en el caso de los videojuegos los niños y jóvenes se entrenan para una sociedad «digitalizada»” (Sánchez y Esnaola, 2014, p. 25).

Así pues, juegos y videojuegos comparten una serie de características que los convierten en actividades: **libres**, en tanto que los/as jugadores/as acceden de manera libre y voluntaria; **improductivas**, porque la finalidad es el juego en sí mismo; **placenteras**, puesto que están ligadas al entretenimiento y disfrute; **ficticias**, ya que se salen de lo común, se utilizan para evadirse temporalmente de la rutina diaria; **limitadas**, tanto en el espacio como en el tiempo, con un marcado principio y final; y por último, **normalizadas**, regularizadas con normas establecidas, admitidas (Rodríguez, 2002).

1.2.1. Hacia una definición de videojuego

Como sucede con muchos otros conceptos estudiados desde distintas disciplinas, parece no existir una única definición para videojuego que contemple de manera íntegra las características sociales, psicológicas y técnicas que lo conforman. Sin embargo, existen una serie de espacios comunes en la mayoría de ellas. Asimismo, muchos expertos y expertas coinciden en equiparar la definición de juego con la de videojuego, tal y como plantean Salen y Zimmerman (2006a) basándose en la definición de juego, original de Huizinga (2000):

El juego es una actividad libre y consciente que ocurre fuera de la vida ordinaria porque se considera que no es seria aunque a veces absorbe al jugador intensa y completamente. Es ajena a intereses materiales y de ella no se obtiene provecho económico alguno. Esta actividad se realiza de acuerdo con reglas fijas y de una forma ordenada dentro de unos determinados límites espacio-temporales. Promueve la formación de grupos sociales que tienden a rodearse a sí mismos de secreto

y a acentuar sus diferencias respecto al resto utilizando los medios más variados (Citado en Lacasa, 2011, p. 20).

Esta definición cubre las características elementales tanto de juego como de videojuego que ya fueron tratadas en el punto anterior. No obstante, es necesario completar esta definición con los aspectos técnicos que le son propios al videojuego, además de sus posibilidades pedagógicas. En este sentido, Revuelta (2012) expone que un videojuego es un software multimedia que se ejecuta en una amplia variedad de hardware. Se crea fundamentalmente con el propósito de entretener, de ser una forma más de ocio, pero también es posible obtener aprendizajes a través de su uso didáctico, es decir, en base a unos objetivos educativos podemos tomar el videojuego como herramienta mediadora para la consecución de los mismos. Siguiendo esta línea, Wolf y Perron (2005) sintetizan estos elementos de la siguiente manera:

"Actualmente el videojuego es considerado todo tipo de cosas, desde ergódico (de trabajo) hasta lúdico. Se lo considera narración, simulación, performance, remediación (paso de un medio a otro) y arte; una herramienta potencial para la educación o un objeto de estudio para la psicología del comportamiento; un medio para la interacción social, y -no hace falta decirlo- un juguete y un medio de distracción. (p. 2).

La evidente evolución tecnológica que ha vivido, y vive, la industria de los videojuegos, trae consigo una transformación del concepto, que, como se puede observar, incluye cada vez más elementos reveladores. Entre ellos la idea de que puedan ser considerados obras de arte o trabajos (lo cual parece contravenir la definición general de juego).

1.2.2. Tipologías de videojuegos

Las definiciones dadas anteriormente son aplicables a todos los géneros de videojuegos, sin embargo las problemáticas que se mencionarán en los siguientes bloques del presente trabajo, tienen mayor protagonismo en unos géneros que en otros. Por lo tanto es necesario exponer una tipología básica de los mismos. En la siguiente tabla (Sánchez, 2014) se exponen diferentes tipos de videojuegos según la perspectiva de diversos autores:

Tipos de videojuegos según diferentes autores (Sánchez, 2014)

Autores	Clasificaciones de videojuegos	Autores	Clasificaciones de videojuegos	Autores	Clasificaciones de videojuegos	
Estallo (1992, 1995)	Arcade Simulación Estrategia Juegos de mesa	Levis (1997)	Juegos de Lucha Juegos de combate Juegos de disparo Plataforma Simuladores Juegos de deporte Estrategia Juegos de sociedad Ludo/educativos Porno-eróticos	Rodríguez (2002)	Juegos de Plataforma Simuladores De práctica de algún deporte De estrategia deportiva De estrategia no deportiva De disparo De Lucha De aventura gráfica De rol	
Diez (2004)	Arcade Deportes y Simuladores deportivos Juegos de acción y de rol Simuladores y constructores Juegos de estrategia Juegos de mesa Juegos de combate	Gros et al. (2004)	Juegos de acción Juegos de estrategia Juegos de aventura Juegos de rol Juegos de deporte Simuladores Juegos «clásicos»	Gómez del Castillo (2007)	Videojuegos arcade Videojuegos deportivos Videojuegos de estrategia Videojuegos de simulaciones Videojuegos de mesa Videojuegos de acción Videojuegos educativos	
Martínez (2007)	Los Juegos de aventura Los Juegos deportivos Los educativos Juegos de estrategia Los Juegos de plataformas Los Juegos de rol Los simuladores Los Juegos de acción	Sedeño (2010)	Juegos de acción (arcade) Juegos de estrategia Juegos de aventura Juegos deportivos Juegos de simulación Juegos de rol	Belli y López (2008)	Lucha Sport Infiltración Plataformas Combate Arcade Beat them up Carreras Educación	Agilidad mental Aventura clásica Aventura gráfica Musicales Party Games Juegos Online Acción en primera persona Acción en tercera persona

(Extraída de Lorca, 2015, p.71).

Se observa que muchos de estos géneros son compartidos por varios autores y autoras, pero otros no se repiten. Con todo, existen en la actualidad otras tipologías que no son mencionadas. Por otro lado, la mayor parte de los videojuegos posee no una, sino varias posibilidades de clasificación. Siendo así que la mayoría de los portales de distribución digital o comunidades de jugadores prefieren organizar sus juegos en base a etiquetas (*tags*) que hacen referencia a aspectos técnicos, temáticos, narrativos, artísticos, de jugabilidad, etc. Por ejemplo, si se acude al portal Steam¹, se puede observar que el videojuego *Stardew Valley* (2016), a pesar de encontrarse en la categoría general de “rol”, ha sido etiquetado como, simulador, *indie* y *sandbox* (tipo de videojuego con un universo abierto que carece de línea argumental y progresión forzada), entre otras muchas.

Esto da una idea del nivel de complejidad que han alcanzado los videojuegos, así como de la amplitud de catálogo existente, que hace necesario para los jugadores y jugadoras el uso de varios niveles de filtrado para localizar títulos de su interés.

Si bien el concepto de género puede estar cayendo en desuso, resulta útil para reconocer tipologías generales. En este sentido, PEGI (*Pan European Game Information*, Información Paneuropea sobre Juegos) establece once géneros diferentes: acción, aventuras, cartas, educativo, música, puzzle, carreras, rol, simulación, deportes, estrategia y otros (Lorca, 2015). No creo necesaria la definición de cada uno de los géneros citados, ya que su sola designación

¹ <http://store.steampowered.com/?l=spanish>

habla por sí misma, pero sí me parece oportuno hacer mención a otras categorías no citadas por PEGI, que están cobrando gran popularidad en los últimos años. A saber:

- *Survival* (supervivencia): juegos en los que el objetivo es sobrevivir a un entorno hostil, generalmente mediante el “crafteo” (elaboración de objetos complejos a partir de piezas más simples recolectables). Algunos ejemplos de survival son *Don’t starve* (2013), *Oxygen not included* (2017), *The forest* (2014), *Ark: Survival Evolved* (2017), *The flame in the flood* (2016), etc.
- *Sandbox* (mundo abierto): juegos de mundo abierto donde no existe ningún tipo de objetivo claro, pero sí herramientas para que los usuarios y usuarias puedan entretenerse de diversas maneras. *Garry’s mod* (2005), *Minecraft* (2011), *Terraria* (2011), etc. son algunos títulos de este género.
- *Roguelike* (“exploración de mazmorras”): juegos en los que la progresión se limita a una sola partida dentro de un laberinto en el cual la mayor parte de los elementos son aleatorios. El objetivo es llegar al final del mapa haciendo el mejor uso posible de las herramientas disponibles. La mayoría comparten características de los juegos de rol y otros aportan modos innovadores introduciendo elementos musicales/de ritmo. *The Binding of Isaac* (2011) es su claro exponente, destacan además, *FTL: Faster than light* (2012) o *Crypt of the NecroDancer* (2015).
- *Choice games* (juegos de decisiones): juegos con un gran componente narrativo y psicológico, en los cuales la interacción se basa en la elección de decisiones y líneas de diálogo excluyentes que modifican el curso de la historia. Influenciados por el mundo del cine, se consideran la evolución natural de las aventuras gráficas tradicionales. En este sentido se puede hablar también de otro género común, denominado *visual novel* (novela visual), que prescinde de la influencia cinematográfica para acercarse más a la literatura, también con la posibilidad de elección de ruta. *Life is strange* (2015), *The wolf among us* (2013), *Zero Scape Trilogy* (2010-2016), saga *The Walking Dead* por Telltale (2012-2017), etc., son claros ejemplos de este género.
- *Erotic games* (juegos eróticos): juegos en los que prima el componente sexual por encima de cualquier otro. A pesar de encontrar ese factor dentro de muchos otros géneros, cuando se trata de manera exclusiva se constituye como género en sí mismo. Solo han sido mencionados por Levis (1997) pese a que constituyen un gran mercado, sobre todo en países como Japón, Corea del sur, etc. Algunos ejemplos son *Honey select* (2016), *Neko Para* (2014-2016), *Saya no Uta* (2013), etc.

En cuanto a los juegos educativos, conocidos con el nombre de *serious games* o juegos serios, tal y como se ha explicado en la introducción, no serán abordados en este estudio debido a que su principal objetivo es la transmisión de contenidos curriculares y, por lo tanto, carecen del componente lúdico y motivador presente en los juegos comerciales. Lo mismo se aplica a un tipo de juegos poco conocido que atiende al nombre de juegos epistémicos, “dirigidos a la formación de futuros profesionales [...] los sujetos aprenden a trabajar como médicos, abogados, arquitectos, ingenieros periodistas y otros profesionales” (Gros, 2009, p. 255).

1.2.3. Breve historia de los videojuegos

Al hablar de historia de los videojuegos es necesario retroceder aproximadamente unos sesenta años atrás en el tiempo para asistir al nacimiento de los que se consideran los predecesores. Si bien no hay unanimidad a la hora de determinar el primer videojuego, en esta primera etapa que ocupa hasta los años sesenta, destacan fundamentalmente tres: *Cathode ray tube amusement device* (1947), *OXO* (1952) y *Tennis for Two* (1958). Reutilizando *hardware* ya existente, o bien como experimentos universitarios, ninguno de estos juegos llega a ponerse en circulación, pero constituyen una primera puesta en práctica del concepto de juego electrónico, y servirán de pioneros y de inspiración para desarrollos posteriores.

Se puede afirmar que los años sesenta establecieron la base y anticiparon lo que sería la generación de videojuegos en el futuro. De esa época destaca *SpaceWar* (1961) de Ralph Baer. Comienza entonces a dar sus primeros pasos la industria del ocio electrónico que tiene como desafío el superar los costes de producción de sus máquinas recreativas, hasta entonces muy elevados, y ocupar el lugar de otras de naturaleza analógica como los *pinball*. Esta realidad se torna más evidente en la década de los setenta con la llegada de las máquinas recreativas a bares, cafeterías, salas de juego y otros lugares públicos (Lacasa, 2011). Se denominaban *arcade* y, consecutivamente, dieron nombre al género de videojuegos más prolíferos de esa etapa y posteriores, convirtiéndose hoy en día en verdaderas joyas retro o *indie* para los jugadores y jugadoras más nostálgicos. También a lo largo de los setenta tienen lugar los primeros intentos de llevar el ocio electrónico al ámbito doméstico, hasta entonces inexplorado, dando lugar a los primeros modelos de videoconsola: Magnavox Odyssey (1972), Atari PONG (1975), Atari VCS 2600 (1977) y ordenadores personales: Altair 8800 (1975), Apple II (1977), TRS-80 (1977), Commodore PET (1977). De este período se rescatan títulos como *Computer Space* (1971), cuyos creadores, Ted Dabney y Nolan Bushnell, fundarían posteriormente la compañía Atari y se instaurarían como los más influyentes del mercado, lanzando algunas de las consolas citadas con anterioridad. El mercado japonés despegó entonces paralelo al

estadounidense publicando obras míticas de *arcade* como *Space invaders* (1978) de la empresa Taito o *Pac Man* (1980) de Namco. En general se trataba de juegos relativamente fáciles con gráficos sencillos en los que la dificultad se incrementaba al avanzar en las distintas fases. A pesar de su relativa simplicidad, los juegos *arcade* establecieron otro tipo de géneros de videojuegos como el rol, juegos de aventuras, deportivos, etc.

No es hasta la década de los ochenta que tiene lugar el despegue definitivo de la industria del ocio electrónico. Pese a una crisis inicial causada por la gran cantidad de *software* producido (Lacasa, 2011), se asiste al establecimiento definitivo de diversas compañías en este mercado (Nintendo, Square, Sega, Electronic Arts, etc.) y a la estandarización de la consola y el ordenador como elementos de ocio. La mayor parte de las franquicias de larga duración que aún perduran en nuestros días (*Super Mario*, *Zelda*, *Sim city*, *Metroid*, *Metal Gear*, etc.), tuvieron su origen en esta época. Se establece aquí la tendencia por la que se regirá la industria de los videojuegos en las décadas posteriores, con unas pocas empresas que monopolizan la creación de *hardware* (Atari y Commodore en América; Nintendo y Sega en Japón) y un creciente número de desarrolladores de *software* que fabrican para sus modelos de preferencia. Por el contrario, en el mundo de las computadoras personales se tiende a priorizar la compatibilidad, dando lugar a una industria en la que multitud de fabricantes de *hardware* generan piezas ensamblables entre sí (PC compatible). En el plano social surge lo que se podría denominar un folclore basado en los videojuegos con personajes reconocidos, *merchandising*, publicidad y prensa especializada.

Entrada la década de los 90 se confirman las anteriores tendencias en un mercado que no deja de crecer y expandirse por el mundo. Las generaciones previas de *hardware* son suplantadas por nuevos y más potentes modelos (generaciones de los 16, 32 y 64 *bits*, destacando Super Nintendo [1990], Sony Playstation [1994]) y Nintendo 64 [1996] respectivamente) y por la aparición de la interfaz visual en las computadoras domésticas (Windows 3.1 [1993] y sus posteriores versiones). Todo esto permite no solo una mayor sofisticación técnica de los juegos, sino formas más elaboradas de experimentarlos. Dicha sofisticación tendría su mayor exponente con la llegada de los juegos 3D a mediados de esta década. Este avance gráfico desencadenó las primeras polémicas en torno a la violencia y al componente sexual de algunos títulos (*Doom* [1995], *Tomb raider* [1996], *Mortal Combat* en 1992, *Carmaggedon* [1997], etc.). Dichos elementos no eran nuevos, pero entonces se tornaron más obvios para el colectivo de padres y madres, educadores y medios de comunicación.

En la etapa de los noventa tiene lugar también una primera expansión de Internet en el ámbito doméstico, lo que conlleva la aparición de los primeros títulos que hacen uso del mismo (*Ultima Online* [1996], *Quake II* [1997], *Starcraft* [1998], *Unreal Tournament* [1999], etc.). Surge aquí una nueva dimensión social para los juegos con todos los beneficios y la problemática que

esto conlleva. Así como las salas recreativas tuvieron su época dorada en los años ochenta y principios de los noventa, la entrada en el nuevo siglo trajo consigo el auge de los cibercafés, a donde los jóvenes acudían para jugar videojuegos, online o a través de una red local, cuando no disponían en sus casas de los medios técnicos necesarios o simplemente como actividad social de grupo.

En los primeros años del siglo XXI continuaron los avances técnicos que trajeron consigo una nueva hornada de dispositivos. En la industria de las consolas destacaron Play Station II (2000) de Sony y Nintendo GameCube (2001) junto con la portátil GameBoy Advance (2001) ambas de Nintendo, a las que se uniría XBOX (2001), primera apuesta de Microsoft para el mercado de las consolas. Estas tres grandes empresas son, en la actualidad, las que dominan dicha industria.

La siguiente generación de dispositivos, que data de 2007 aproximadamente, conllevó más potencia tecnológica, nuevas formas de interacción con la pantalla a través de mandos más sofisticados y la definitiva implantación de Internet, que introducían a jugadores y jugadoras en un mundo multimedia que iba mucho más allá de los juegos en sí mismos, puesto que permitía la visualización de vídeos, películas, acceso a comunidades online y otros servicios. La creciente complejidad técnica en el desarrollo de videojuegos hace crecer exponencialmente sus costes de desarrollo dando lugar a la distinción, cada vez más común, entre juegos “triple A” o “AAA” (desarrollados con grandes presupuestos multimillonarios que generalmente tienen una nota A en jugabilidad, sonido y gráficos) y el resto. La tendencia que se observa en estas grandes empresas es que tienden a priorizar la rentabilidad sobre la originalidad y la creatividad, lo que propicia un nuevo nicho de mercado cada vez mayor: el desarrollo de videojuegos independientes o *indie*, favorecido por la distribución digital. En este sentido, la aparición de grandes portales de distribución en formato digital como Steam, Gog.com, etc., que además funcionan como comunidad online para intercambio de opiniones entre los jugadores y jugadoras, es de gran importancia para entender el desarrollo de los videojuegos independientes.

En la actualidad el mercado de los videojuegos se ha diversificado gracias, como se ha dicho, a Internet y la distribución digital. Por otro lado, la cada vez mayor sofisticación de los dispositivos móviles ha permitido que un mayor número de personas accedan a este tipo de ocio sin importar la edad ni el sexo. Cabe destacar el papel de las redes sociales como herramientas para la interrelación de las personas en general, y ahora también promoviendo otro tipo de interacciones y contenidos, los videojuegos. Además de alojar sencillos juegos digitales (Facebook) funcionan como redes de conexión para acercar a las personas noticias, opiniones, publicidad, tiendas digitales, etc. y pueden ser externas a las compañías (Twitter, Youtube, Twitch, Instagram, etc.) o propias (XBOX live, Miiverse, etc.). Por otro lado, se asiste al desarrollo de

nuevas tecnologías como la realidad virtual (Oculus Rift [2016], Playstation VR [2016]) la realidad aumentada o la utilización de la geolocalización como herramientas lúdicas (*Pokémon Go* [2016]). Además está teniendo lugar un gran aumento de popularidad de los deportes electrónicos (*esports*), que ya se habían abierto camino alrededor de los años noventa. Con este apelativo se hace referencia a las diversas competiciones de videojuegos y eventos que se desarrollan generalmente con la participación de jugadores y jugadoras profesionales, utilizando videojuegos multijugador de géneros diversos, entre los cuales destacan: juegos de disparos en primera persona, estrategia a tiempo real, MOBA (*multiplayer online battle arena*, arenas de batalla en equipo y en línea), lucha, deportes o *arcade*.

Hoy por hoy nos encontramos en una situación en la que las cifras hablan por sí solas. Como se verá en el siguiente punto, las ventas de videojuegos se superan cada año, la edad de iniciación a este mundo es, si cabe, más pronta (la media se encuentra en torno a los cuatro y cinco años) y los dispositivos, cada vez más sofisticados y variados, se asientan en una sociedad donde el consumo masivo de ocio es alimentado a diario por los medios publicitarios.

1.2.4. Impacto y éxito

Según la memoria anual de consumo de AEVI (Asociación Española de Videojuegos) de 2015 y el portal web Statista, la industria de los videojuegos generó 91.500 millones de dólares en 2015 en todo el mundo, triplicando así a la industria del cine. Por otro lado, el adelanto de los de 2016 obtenidos de las mismas fuentes muestran que solo en España se han vendido productos por valor de 1.163 millones de euros, aumentando así un 7,5% respecto al año anterior y superando ampliamente a las industrias de la música (163,7 millones) y del cine (601 millones). Uno de cada tres españoles se considera videojugador aunque esta cifra se triplica en los rasgos de edad más bajos (de 6-7 y 11-14 años). Estos datos se tratarán con mayor dedicación en el siguiente bloque.

Teniendo en consideración estas cifras y todo lo comentado anteriormente cabe preguntarse a qué se debe este gran apogeo de los videojuegos y cuáles son las claves de un éxito extraordinario que parece no cesar en su aumento. Pese a que en sus inicios se veían como un mero entretenimiento, en la actualidad los videojuegos se han convertido en un elemento fundamental de la cultura popular de nuestra sociedad. Aunque su incursión en los ámbitos audiovisuales tradicionales es reducida, el contenido relacionado con los videojuegos ha alcanzado cotas enormes en la red. Destacando especialmente plataformas como Youtube (*Youtube Gaming*), medio a través del cual usuarios y usuarias de todo tipo, fomentan y publicitan el uso de determinados títulos. Gee (2005) nos da algunas de las claves que podrían ayudar a

entender por qué los videojuegos destacan por encima de otro recurso de ocio. Aunque este autor los menciona como características exclusivas de los juegos “buenos”, esta consideración es relativa y dichos aspectos pueden aplicarse al conjunto de juegos digitales.

- Convierten a los usuarios y usuarias en participantes activos del juego, no solo en espectadores. Esta interacción es la característica principal del videojuego que lo diferencia de cualquier otro género.
- Suponen un desafío de intensidad variable, pero siempre factible, que mantiene el interés de quien lo juega y que puede ocasionar afán de superación.
- Generan una serie de destrezas, inmediatamente necesarias para el desarrollo de la actividad en sí misma.
- Proporcionan conocimientos previos que posibilitan la adquisición de las habilidades necesarias para afrontar cuestiones más complejas.

A su vez Pascual y Ortega (2007), además de alguna de las citadas anteriormente, ofrecen otras claves que se deben considerar. Estos autores recalcan aspectos como la accesibilidad de los videojuegos, ya que pueden ser utilizados en casi cualquier contexto (en casa, en transportes públicos, etc.) y de manera individual o colectiva (con familiares, amigos, e incluso desconocidos de casi cualquier parte del planeta). Subrayan, además, la capacidad de inmersión que generan, debido a sus entornos, más o menos realistas, la integración de sonidos, música, textos, vídeos, etc. Se hace evidente el atractivo de este medio que constituye una poderosa herramienta motivacional.

Finalizo este apartado con el juicio de Espinosa (2000) que, a mi modo de ver, condensa de manera clara los aspectos que explican el éxito de un medio en auge creciente:

Desde luego, el éxito del videojuego es debido a que posibilita la combinación de acción con la identificación imaginaria; los videojuegos materializan los mundos imaginarios a un relativo bajo costo y con una rentabilidad altísima para sus productores. El atractivo del videojuego se apoya en reforzar progresivamente al jugador, cada vez más con sofisticación, tecnología y realismo, pero también con efectos e imágenes con valor simbólico (la acción sin consecuencia) (p. 288).

2. Los videojuegos como herramientas modeladoras de los jóvenes

Este segundo apartado trata sobre los videojuegos como medios de comunicación, entendiéndolos como tal debido a que socializan y transmiten conocimientos, actitudes, ideas,

etc. Se expone el uso que niños, niñas y adolescentes (los llamados nativos digitales) hacen de ellos. Asimismo, se tratan las problemáticas que tradicionalmente se les asocian y que han dado pie a una polémica de ya larga duración, poniendo en perspectiva las conclusiones que al respecto han generado las investigaciones más recientes. Por último, se explica el sistema de regulación de contenidos de los videojuegos (PEGI), así como el papel de las familias, la escuela y el profesorado como elementos fundamentales en el proceso de educación con videojuegos.

2.1. Videojuegos como agentes de socialización

Hoy en día, nadie discute la gran influencia que ejercen los medios de comunicación sobre la sociedad. Numerosos estudios han concluido que el tipo de valores que se transmiten no son para nada neutrales, puesto que proporcionan a la ciudadanía una determinada escala de valores y opciones de vida que no siempre son los ideales desde la perspectiva educativa. Aunque los videojuegos no se consideran medios de comunicación como tal, sí que comparten ciertas características con ellos, puesto que transmiten información, cuentan historias, etc. a través de una pantalla, como en el caso de la televisión o el cine. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, el elemento diferenciador, que de algún modo los hace únicos, es la posibilidad de interactuar (Sinde, Medrano y Martínez, 2015). Si bien es cierto que con la llegada de las redes sociales, la utilización de algunos medios tradicionales de comunicación (televisión, radio) ha experimentado diversos cambios en cuanto a su uso. En la actualidad es posible participar de manera activa comentando en riguroso directo aquello que acontece a través de redes como Twitter, o utilizando aplicaciones móviles (previa descarga) de los propios programas para tomar partido dando opiniones, contestando preguntas o incluso en la elección de propuestas que se plantean. De esta manera, las personas no resultan tan pasivas frente a otros medios como podrían estarlo años atrás.

Se puede apuntar que los medios de comunicación (y también los videojuegos), “desempeñan un papel central en la dinámica de las sociedades actuales más desarrolladas: a) como mediadores entre los acontecimientos y el público; b) como referentes del poder; c) como industria cultural; d) como empresas básicas de la nueva economía; e) como agentes de la democracia; f) como portavoces de los intereses de los ciudadanos” (García, 2003, p.167). Marqués (2001) por su parte los define como un “instrumento socializador, formador y constructor de identidades en gran potencia” (citado en Marín, 2006, p. 72). Siguiendo a estos autores, ambos enfatizan los aspectos tanto positivos como negativos acerca de los *mass media*, y especialmente sobre los videojuegos, a los que presentan como transmisores de conocimientos, información y estereotipos (muchas veces no examinados por adultos), herramientas de

entretenimiento motivadoras y atractivas y, en definitiva, como medios que “tienen la posibilidad de crear, moldear y/o modificar a la sociedad en general y a los jóvenes en particular con gran facilidad, de ahí que la intervención de las familias sea necesaria para hacer un consumo racional y crítico de ellos” (Marín, 2006, p. 73).

Los videojuegos pueden ayudar a potenciar diversas habilidades sociales y, a la vez, impulsar nuevos encuentros de todo tipo. En este sentido, Sánchez y Alfageme (2002) mencionan una serie de habilidades fundamentales para afrontar los entornos virtuales. Hacen referencia a la necesidad de habilidades concretas, tanto técnicas o instrumentales para un correcto uso de la tecnología, como habilidades informativas y, sobre todo, sociales (interpersonales y cooperativas). Dentro de las habilidades sociales cooperativas enumeran dos: habilidades de tarea y habilidades de relación, y se refieren a estas últimas como aquellas “ligadas a las relaciones de los miembros de grupo que ayudan a establecer y mantener la disposición y la capacidad de trabajar conjuntamente” (p. 116). Observando más de cerca algunas de estas habilidades que se enumeran (expresar correctamente el desacuerdo, animar a los demás, expresar sentimientos, invitar a expresarse, mediar en los conflictos, etc.), se puede concluir que son igual de necesarias en entornos reales como virtuales y cabe esperar que una persona se comporte de manera similar en ambos, aunque también hay excepciones. Para ilustrar lo anterior se presentan algunos ejemplos típicos de casos en los que el comportamiento no es el mismo:

- Personas tímidas y/o carentes de habilidades sociales en la vida real, pueden no obstante desenvolverse con seguridad en videojuegos *online* y otros entornos virtuales, y viceversa.
- Personas que aún dominando habilidades sociales dentro de su entorno real, como las citadas anteriormente, utilizan los videojuegos *online* y/o multijugador como válvula de escape a su frustración, comportándose de manera distinta a como lo harían en otras situaciones. En este sentido aparecieron los términos de “*troll*” (personas que se dedican a crear mal ambiente por medio de comentarios y acciones provocadoras y ofensivas, en la mayoría de los casos aprovechándose de su anonimato), “*hater*” (proviene de la palabra *hate*, del inglés, odio; jugadores y jugadoras que critican de manera destructiva y desprecian juegos, usuarios/as, géneros, marcas, etc.) u otros más despectivos, como por ejemplo “niño rata” (aunque hay diversas acepciones, en este caso hace referencia a preadolescentes, generalmente varones, que presentan una actitud ruda e insistente, así como comportamiento hostil en las redes). “En el ámbito de los videojuegos online, suele llamarse así a todos aquellos chavales que por

su corta edad tienen una voz muy estridente y que pasan la mayor parte del tiempo gritando por el micrófono, a menudo jugando a videojuegos que no son apropiados para su edad”²

Dicho esto, es necesario tomar conciencia de que la realidad *online*, tanto en videojuegos como en redes sociales y otros medios virtuales, no es un compartimento estanco o un limbo en el que todo vale, sino que forma parte de la vida cotidiana de las personas, por lo que es importante educar de manera que usuarios y usuarias sean conscientes y participen de manera responsable.

Otro de los aspectos a los que se hacía alusión en párrafos anteriores es el de videojuegos como promotores de encuentros sociales, no solo en entornos *online* a través de comunidades, foros o dentro de los propios videojuegos, sino también en la vida real. No hay que olvidar que Internet constituye hoy en día un medio a través del cual se puede llegar a conocer a gente, que posteriormente podría formar parte de tu grupo de conocidos habituales o incluso convertirse en amistades, etc. En este sentido y como ejemplo de encuentros sociales reales impulsados por las comunidades de videojuegos, cabe destacar los *esports*, ya descritos en el bloque anterior, y otra serie de eventos en auge, como es el caso de los campamentos de videojuegos.

2.2. La generación digital

Parece que la brecha digital de la que tanto se ha hablado, y se habla, desde décadas pasadas hasta nuestros días todavía permanece. Gros (2002) anunciaba la existencia de un gran problema generacional en torno al uso de las tecnologías acusado en el seno familiar y educativo que, aunque a día de hoy no se hace tan evidente, todavía persiste y tal vez no tanto por la falta de capacidades y competencias de los adultos, como por la ausencia de conocimiento de los contenidos y del uso tecnológico que niños, niñas y adolescentes realizan en su día a día. Esta brecha digital se enmarca dentro de otra de tipo generacional que no es nueva, ya que ha sido una constante a lo largo de la historia, si bien se ha acentuado notablemente en la época contemporánea hasta nuestros días, gracias al creciente ritmo del avance científico que repercute en otros campos teóricos, promoviendo nuevas formas de entender el mundo. Este concepto de brecha generacional es tratado ya por Margaret Mead a principios de los años setenta, haciendo alusión a los profundos cambios técnicos y de mentalidad que separan la generación de adultos de dicha época, de las nuevas generaciones de jóvenes. La autora afirma con rotundidad:

² Definición de Niño rata [en línea]. (23/4/2017). Recuperado de <http://www.gamerdic.es/termino/niñorata>

Actualmente en ningún lugar en el mundo hay mayores que sepan lo que se saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas que sean las sociedades donde viven estos últimos. Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de la experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata sólo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías, los busque uno en su propio país o en el extranjero. No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años (Mead, 1974, p.108).

Según esto, los adultos dejarían de tener el monopolio de la enseñanza que pasaría a ser compartido también por los jóvenes en un mundo en el que el conocimiento avanza más rápido que las generaciones. Estos planteamientos han sido matizados, ya que la brecha generacional no se considera algo absoluto y global ni las generaciones son cerradas u homogéneas (Acosta, 2017).

En este contexto del análisis de la brecha digital es necesario mencionar a Prensky (2010) como autor del término “nativos digitales”, con el cual quiere referirse al hecho de que las generaciones nacidas en el seno de la era digital presentan una serie de características propias que los diferencia del resto (inmigrantes digitales) y los convierte en sujetos fundamentalmente distintos, llegando a decir que sus cerebros funcionan de manera diferente. Sin embargo, este planteamiento ha sido ampliamente criticado, ya que, como Mead, considera a los jóvenes como un grupo homogéneo y único. En este sentido la investigación de Acosta (2017) resulta reveladora. Tras analizar veinte artículos durante quince años, llega a la conclusión de que, de forma generalizada, los resultados no se ajustan en su totalidad a los planteamientos de Prensky, ya que no todos los jóvenes son competentes en el ámbito digital/de las TIC por el hecho de haber nacido en una determinada generación. Del mismo modo, no todos los que lo son presentan un mismo nivel de competencia, y las diferencias con los adultos y adultas son también muy variables. Otra conclusión que se extrae de este estudio es que además, la brecha digital afecta a un número importante de jóvenes que todavía no tienen acceso a la tecnología. Por último, existe el peligro de que el uso generalizado del término nativos digitales u otros que han nacido de la diversidad teórica del mismo (*millennials*, generación *Net*, avatares digitales, generación *Google*, etc.) puedan hacer que madres, padres y educadores se consideren ajenos a la educación digital de niños, niñas y adolescentes. De esta cuestión se hablará de forma pormenorizada en los últimos puntos de este bloque.

2.2.1. Usos de videojuegos en la infancia y adolescencia

Existe todavía la creencia de que los videojuegos son cosa de niños, niñas y adolescentes

y, sin embargo, lo cierto es que los estudios demográficos llevan tiempo arrojando datos que contradicen esta suposición. No obstante, estos grupos constituyen uno de los más activos y vulnerables en tanto al uso tecnológico. En esta línea los últimos informes de AEVI (2015-2016) exponen que en España el 75% de los niños y niñas de entre seis y diez años juegan a videojuegos, siendo superados tan solo por la franja de edad de once a catorce años con un 76%. En el caso de los y las adolescentes y jóvenes de entre quince y veinticuatro años este porcentaje desciende hasta el 70%. Como se puede apreciar, son cifras muy elevadas que no deberían de pasar desapercibidas para la comunidad educativa. Lo difícil hoy en día es encontrar niños, niñas y adolescentes que se mantenga al margen de esta tendencia, aunque cabe precisar que no todos y todas juegan a lo mismo, ni de la misma manera. Al igual que podemos clasificar los videojuegos atendiendo a su género, puede establecerse también una clasificación de los diferentes tipos de jugadores y jugadoras. De manera general, se puede hablar de dos grandes categorías: *casual gamer* (casuales) y *hardcore gamer* (expertos/as), atendiendo al tiempo y esfuerzo que dedican a jugar. La mayor parte de niños, niñas y preadolescentes se incluirían en la primera categoría, en parte debido a que carecen de la experiencia y habilidades necesarias. Además, comparten los videojuegos con otras actividades y sólo buscan experimentar los contenidos y evitar los retos que suponen mayor dificultad y dedicación (Gil y Vida, 2007). Es necesario aclarar que ambos términos se asocian también con determinados tipos de videojuegos, en función de la dificultad o el público al que van dirigidos. De esta manera, los jugadores más expertos y veteranos han extendido el uso del concepto de *casual gamer* asociándolo también a la mujer y a otros grupos de adultos sin experiencia previa, de manera un tanto peyorativa, para diferenciarse de ellos y ellas.

En cuanto al uso general que niños, niñas y adolescentes dan a los videojuegos, se establecen una serie de tendencias. De los estudios presentados por Camas y Almazán (2006), Muros, Aragón y Bustos (2013) y Sinde, Samaniego y Martínez (2015), se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La edad de iniciación es cada vez más baja.
- Los niños se sienten más atraídos que las niñas.
- Géneros como aventuras, deportes y simulación son los más populares.
- Prefieren jugar acompañados por familiares y/o amistades.
- Los videojuegos les transmiten valores individualistas (éxito, reconocimiento social) y colectivistas (lealtad, compañerismo).

- Las redes sociales y servicios de *streaming* de videojuegos actúan como agentes publicitarios de primer orden y ejercen cada vez mayor influencia a la hora de qué y cómo jugar.

Este último punto es el más importante por su alcance y relativa novedad y se tratará más a fondo en el siguiente apartado.

2.2.2. Youtube y los videojuegos

La aparición y masificación de Youtube como medio de comunicación ha traído consigo cambios importantes para la sociedad de la información. Desde su nacimiento en 2005, esta red social (rápidamente absorbida por Google) que permite la creación y distribución de contenido audiovisual ha experimentado un crecimiento abrumador. Aunque se le han dado infinidad de usos por parte de la industria del cine, de la música, etc., su popularidad está estrechamente ligada a la aparición de la figura del *youtuber*, término que designa a usuarios y usuarias creadores de contenido propio de diversa índole. Fue tal el éxito que algunas de estas personas experimentaron, que pronto pasó de ser un simple pasatiempo a un negocio, gracias a los ingresos obtenidos por publicidad a partir de 2011.

Muchos de estos *youtubers* exitosos de primera generación ofrecían contenido basado en videojuegos (*gameplays* [partidas grabadas], guías, curiosidades, sorteos, etc.) lo que propició que muchos aficionados y aficionadas a este tipo de ocio acudieran en masa ante la poca representación que éstos tenían en los medios de comunicación tradicionales. Esta nueva forma de consumo relacionado con videojuegos se extendió de tal manera que acabó convertido en una moda entre los más pequeños y jóvenes.

Desde esta perspectiva la moda se convierte en un potente agente socializador entre los jóvenes [...] que refuerza las relaciones entre sus amigos, familiares, etc. Les gusta y los imitan. Reproducen lenguajes (ej., propios de los videojuegos), códigos de comportamiento, actitudes (mayor desinhibición), formas de vida (rutinas de uso) que les hacen sentir pertenecientes al grupo social (nichos digitales) que representa su grupo de edad (Muros, Aragón y Bustos, 2013, p. 37).

Todo esto ha convertido a ciertos *youtubers* en auténticos ídolos de masas que funcionan hoy como modelos de conducta y son los mejores embajadores publicitarios de las marcas que aspiran a llegar al público juvenil. Aunque Youtube sostiene una política de regulación de contenidos, en la práctica se aprecia que personas jóvenes y adultas elaboran un tipo de contenido más indicado para mayores de 16 e incluso 18 años (por incluir lenguaje ofensivo, referencias sexuales, videojuegos tipificados para adultos, etc.) que para niños, niñas y

adolescentes, aunque éstos son, en definitiva, sus mayores consumidores y consumidoras. Tanto Youtube como las empresas asociadas, al igual que la industria de los videojuegos, delegan la responsabilidad del consumo de contenidos en los tutores, madres y padres.

Dada la popularidad del contenido basado en videojuegos, Youtube creó en 2015 Youtube Gaming, un portal anexo al principal en donde se recogen exclusivamente vídeos creados “por y para jugadores” como reza su logotipo. Esta herramienta se diseñó para competir con otro tipo de iniciativas parecidas como TwitchTV que ya gozaban de gran éxito en la retransmisión de *esports* y directos de otros jugadores y jugadoras amateur. En España comenzó a usarse a finales de 2016.

2.3. Aspectos controvertidos: violencia y videojuegos

Tal y como se ha visto en los primeros puntos de este bloque, los videojuegos comparten numerosas características con otros medios de comunicación, en tanto a la transmisión de contenidos y como herramientas de socialización. Como se ha comentado, su rápida proliferación y el desconocimiento general han hecho que ciertos sectores hayan dado la voz de alarma sobre la idoneidad de los contenidos y valores transmitidos, principalmente aquellos de corte violento y sexista. Asimismo, se relacionan con otro tipo de aspectos controvertidos como el aislamiento y adicción, bajo rendimiento académico, etc.

A lo largo de este trabajo se han ido dando claves que desmienten algunas de estas acusaciones. Así, se ha visto que lejos de aislar, los videojuegos pueden servir para integrar a jugadoras y jugadores en comunidades virtuales y reales, y según las investigaciones anteriormente citadas, niños, niñas y adolescentes prefieren jugar acompañados por amistades y familiares antes que en soledad. Por otra parte, la tendencia a jugar en modos multijugador y online (competitivos y/o colaborativos) es cada vez mayor y las redes sociales (Youtube) suponen un nuevo espacio para socializar.

En cuanto a la creencia de que su uso provoque un bajo rendimiento académico, hay que recordar que los videojuegos son una forma más de ocio, como ver películas, series, leer cómics, libros, o salir con amistades, etc. Por lo tanto, factores como el tiempo que se le dedique a dichas actividades deberá ser moderado para que no interfiera con la actividad escolar del alumnado. No debe confundirse uso con abuso, ni abuso con adicción. Este matiz queda bien expresado en la siguiente opinión de Pilar Lacasa: “Los videojuegos son demasiado absorbentes [...] También lo es la ciencia o la literatura cuando atrapan a una investigadora, a un autor de novelas o a sus lectoras. Como siempre en la vida, la pasión y el pensamiento modulan nuestras actividades y,

por qué no también nuestras relaciones con los videojuegos” (2011, p.16). Por otro lado, existen investigaciones que corroboran que el aprendizaje con videojuegos es una realidad puesto que se consideran herramientas motivadoras que favorecen la atención del alumnado, su desarrollo cognitivo y otros aspectos que serán tratados en el último punto de este bloque.

Con todo, es el factor de la violencia el que mayores polémicas ha generado. Muchos medios de comunicación se han encargado de difundir de manera sensacionalista noticias en las que relacionaban directamente el uso general de videojuegos con hechos violentos aislados. A pesar de que la violencia, junto con otros factores como el sexo, aparece también de manera extendida en series, cine, programas de televisión, etc., las personas que culpabilizan en mayor medida este tipo de actividad lúdica lo hacen basándose en el componente interactivo. Así, por ejemplo, mientras se observa un programa de televisión violento, esta acción se realizaría de manera pasiva, mientras que con los videojuegos, la persona “participaría activamente de esa violencia”. Sin embargo, tras muchos estudios intentado probar la relación causa-efecto entre jugar a videojuegos “violentos” y desarrollar un comportamiento agresivo, hoy en día se puede afirmar que no hay investigaciones que afirmen tal cuestión. Autores y autoras como Anderson y Bushman (2001), Estalló (2000), Williams y Skonic (2005), entre otros, no fueron capaces de hallar este efecto. Lo único que pudieron demostrar los primeros fue una evidencia causal que se sostenía siempre a corto plazo y en niños y niñas, justo después de jugar a un juego violento o ver un programa de televisión del mismo calibre. (citados en Gil y Vida, 2007). En relación a la relación causal entre videojuegos violentos y comportamiento violento, Gros (2006) mantiene que “[...] esta visión causa-efecto (sea negativa o positiva) no puede probarse, ya que las conductas humanas son mucho más complejas y la recepción de un determinado film, noticia o videojuego, depende no sólo de características propias de cada persona sino también del contexto social en que se produzca” (p. 2). En esta misma línea, Baker y Petley (2001) sugieren que “Uno no puede preguntarse cuáles son los efectos de la violencia en los medios, sin preguntarse también dónde, cuándo y en qué contexto aparece algo que es “violencia”, y sobre todo quién y cómo interpreta este algo como “violento” (Baker y Petley, 2001, citados en Gil y Vida, 2007, p. 48).

Desde otro punto de vista vienen a coincidir Farray y otros (2002) al considerar que “[...] no podemos identificar videojuegos con violencia, ya que existen multitud de variaciones de este tipo de juegos” (citado en Gómez del Castillo, 2005, p. 6). A pesar de que sí existen juegos violentos, algunos verdaderamente explícitos, ni todos los juegos son violentos ni están pensados para un público infantil o adolescente. Incluso tratándose de juegos bélicos, tampoco es necesario recurrir a los juegos de disparos más crudos en primera persona (*shooter*) para protagonizar historias de guerra, existiendo títulos que se centran en las vivencias humanas que

subyacen a todo conflicto (*Valiant Hearts: The Great War* [2014]) o en la reconstrucción cuidada de los elementos históricos que los propiciaron (*Saga Total War* [2000-2015]). Incluso sobre los juegos en los que la violencia es más gratuita, se han presentado visiones positivas: “Mucho del alarmismo acerca de la violencia está basado en un profundo malentendido sobre las funciones sociales y emocionales de los juegos” (Landa, 2005, p. 7). La violencia fantástica que presentan los videojuegos se explica como un espacio catártico, en donde jugadores y jugadoras se desahogan del estrés diario. “El juego presenta la violencia como una válvula de escape, mientras juega, el niño o adolescente descarga su agresividad en una dinámica interactiva con los personajes del juego [...]” (Gros, 1998, p. 56-57).

En parte, debido a las anteriores cuestiones citadas se desarrollaron diversos sistemas de clasificación de contenidos con la función de especificar la edad de uso de los videojuegos. La primera iniciativa fue la ESRB (*Entertainment Software Rating Board*, Tabla de clasificación de software de entretenimiento) en 1994, que afectó a los países de centro y Norteamérica. En Europa hubo que esperar hasta 2003 con el sistema PEGI (*Pan European Game Information*, Información paneuropea sobre videojuegos) del cual se expondrán sus bases en el siguiente apartado.

2.3.1. Código PEGI

Este sistema supuso la homogeneización a nivel europeo de una serie de sistemas nacionales de clasificación preexistentes y cuenta tanto con respaldo institucional como con el apoyo de los principales fabricantes de hardware y software. Además de clasificar los videojuegos en cinco grupos de edades, el sistema PEGI incluye una identificación de contenidos controvertidos que se pueden encontrar en un título en cuestión (ver anexo 1).

Desde su creación el sistema PEGI ha tenido tanto partidarios como detractores. Aunque nadie pone en duda la necesidad de un sistema de este tipo, hay quienes piensan que se trata de una forma simple y rápida para las distribuidoras de desentenderse de las problemáticas que suscitan algunos de sus productos, delegando toda responsabilidad al respecto en los consumidores (Díez, 2007, p. 142). Por otra parte, el sistema PEGI ha sido criticado debido a su supuesta falta de claridad en la tipificación de los aspectos controvertidos o por la poca idoneidad de estos. “Ello los demuestran las conclusiones del estudio de Pérez (2007) según el cual, el 27,7% de las usuarias considera que la edad y el contenido de los videojuegos no es acorde con la etiqueta de la carátula” (citado en Bueno y García, 2012, p. 7). Por último existe una tercera posición crítica que argumenta que el sistema PEGI es incompleto por no considerar cuestiones

como la discriminación de género, entre otros (Bueno y García, 2012).

2.4. La familia como elemento mediador en el proceso de aprendizaje con videojuegos

Como ya se ha dicho, los niños, niñas y adolescentes se inician en el mundo de los videojuegos a edades cada vez más tempranas. Estos juegos digitales son un elemento más en el proceso de socialización en el que se encuentran inmersos, junto con las amistades, la familia, la escuela y otros medios de comunicación. De estos elementos citados, la familia es la pieza clave que ha de mediar entre la adquisición de información y conductas de infantes y adolescentes. Aunque esta afirmación resulte algo obvio, en el caso de los videojuegos en particular, la realidad es otra bien distinta. Si bien parece que por lo general padres, madres y tutores se preocupan por la idoneidad de los títulos que compran a sus hijos e hijas en tiendas físicas, su papel mediador no suele ir mucho más allá, y dejan de estar presentes, por ejemplo cuando sus hijos acceden a dichos contenidos por otros medios (descargas de juegos digitales, visualización de partidas en Youtube, etc.), en los cuales no hay restricción de edad.

Esta situación se relaciona con lo mencionado en puntos anteriores sobre la brecha digital. Muchas personas adultas carecen de las habilidades o conocimientos necesarios (en ocasiones incluso de interés) para entender los ambientes digitales en los que se mueven sus hijos e hijas. Más aún cuando estos pasan períodos prolongados conectados a la red, expuestos a grandes cantidades de información de la cual no toda tiene porqué ser apropiada. Es necesario por lo tanto que se establezca una relación de diálogo en la que se involucren activamente en la formación de una actitud crítica en niños, niñas y adolescentes, evitando la censura y propiciando la comunicación, el acompañamiento de la actividad, etc. (Marín Díaz, 2006).

Aunque la familia es uno de los elementos más importantes, no puede eximirse de responsabilidad al resto de la sociedad. “Además, en una sociedad globalizada no se puede dejar la única responsabilidad a los padres mientras publicidad, tv, amigos, ocio...apuntan en otras direcciones (la labor formativa de una sociedad tiene que darse de manera conjunta)” (Gómez del Castillo, 2005, p. 9). En este sentido, esta autora sugiere una serie de propuestas de actuación que atañen a:

- Padres, madres y tutores: controlar los contenidos a los que acceden sus hijos e hijas y establecer rutinas responsables de uso, así como interesarse en la medida de lo posible en esta forma de ocio (jugar en familia, establecer diálogo, etc.), evitando recurrir a la censura y la prohibición.

- Legislación: promover una legislación sobre videojuegos que refuerce la protección de los menores frente a contenidos no aptos para su edad.
- Educadores y educadoras: integrar los videojuegos en las aulas con el fin de aprovechar su potencial educativo y fomentar la actitud crítica ante estos.
- Asociaciones civiles (padres, madres y consumidores): promover el cambio legislativo sobre videojuegos y fomentar un criterio selectivo en las compras en el que se tenga en cuenta tanto las preferencias de los más pequeños/as como la edad, el contenido, etc. (Gómez del Castillo, 2005, p. 10).

Así pues, la labor de madres y padres pasa por asumir que los videojuegos son una forma más de ocio en la vida diaria de niños, niñas y adolescentes, y por lo tanto es necesario conocer los aspectos positivos y negativos de su uso, fomentar el diálogo y el pensamiento crítico y, en definitiva, involucrarse activamente en el aprendizaje con videojuegos.

2.5. La escuela y el papel del profesorado

Podría decirse que en sus inicios, la inserción de la tecnología en el aula como elemento para la mejora del rendimiento académico del alumnado se tomó con demasiado optimismo, sin tener en cuenta otras variables, pero lo cierto es que a pesar de los cambios introducidos, las estrategias pedagógicas de enseñanza no han variado mucho y se sigue formando de la misma forma. En la actualidad todavía priman las programaciones educativas dirigidas al conocimiento del uso de los medios tecnológicos de forma instrumental y no se repara en la importancia de profundizar en el conocimiento de dichas herramientas más allá de su funcionamiento. En este sentido, las autoras Rubio y Cabañes (2011) comentan: “la alfabetización digital va más allá de aprender a teclear o a utilizar determinado software: la alfabetización digital requiere de un pensamiento y un análisis crítico de los medios” (p. 1791), y plantean dos formas de obrar con respecto a la educación tecnológica. Por un lado, fomentando el pensamiento crítico del alumnado “la selección crítica de información, la generación de conocimiento que pueda ser compartido, el trabajo colaborativo e integrador, la resolución de problemas de la vida cotidiana y el aprendizaje significativo y activo” (op. cit. p.1791) y por otro, promoviendo “nuevas formas de actuación que pongan su mirada y conduzcan sus fuerzas críticas hacia la detección de problemas de integración social o de desarrollo personal con el fin de buscar soluciones a los mismos” (op. cit. p.1792).

En este sentido es necesario recordar que tanto la brecha digital como la brecha de género

(que se expondrá en el siguiente bloque) son parte de la realidad actual. No todos los niños, niñas y adolescentes son competentes en el ámbito tecnológico independientemente de la “generación digital” a la que pertenezcan, ni tienen la suficiente capacidad crítica para reparar en los valores que dichos medios transmiten. Asimismo, existe una clara diferencia en el acceso y uso tecnológico. Es justamente aquí donde se apuesta por la integración del videojuego en las aulas como herramienta educativa. Primero porque se considera la puerta de acceso al mundo de la tecnología para un altísimo porcentaje de niños y niñas, con lo cual constituye un importante dispositivo cultural con determinadas funciones de socialización que necesitan de mediación. Y segundo, porque a partir del siglo XX son muchos los autores y autoras (Prensky, 2010; Gros, 2008; Gee, 2005; Lacasa, 2011; Sánchez y Esnaola, 2014; entre otros/as) que sostienen que el videojuego, además de ser un instrumento para el ocio puede transformarse en herramienta educativa en el aula. Vida y Hernández (2008) destacan la labor educativa de los videojuegos y lo plasman en el siguiente cuadro:

FUNCIONES
Actualmente existe tal variedad de tipos de videojuegos que no podemos generalizar y decir que todos favorecen el desarrollo de estas funciones. Según la tipología de juego y su calidad de diseño potenciarán unas u otras.
Personales/emocionales
<ul style="list-style-type: none"> - Motivan; - Proporcionan placer y satisfacción; - Estimulan la superación personal y la capacidad para enfrentarse a retos; - Promocionan la autoconfianza; - Son una oportunidad para la expresión de sentimientos.
Sociales
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecen la interiorización de normas y pautas de comportamiento social; - Facilitan la aproximación y comprensión de la tecnología y el lenguaje audiovisual; - Posibilitan la comunicación directa e indirecta; - Fomentan la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo.
Psicomotrices
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la coordinación viso-manual; - Estimulan la orientación espacial; - Potencian habilidades motrices como la rapidez, la puntería, la precisión; - Promueven la coordinación de movimientos, en el caso de la nueva línea de videojuegos motores en los que la interacción del usuario con el programa implica un movimiento corporal.
Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> - Estimulan la curiosidad; - Potencial la percepción visual y auditiva; - Favorecen la adquisición de habilidades organizativas, analíticas, de exploración y observación, creativas; - Potencian la adquisición de estrategias para la toma de decisiones y la resolución de problemas; - Desarrollan aprendizajes significativos transferibles; - Fomentan el análisis y contraste de valores y actitudes.

(Extraído de Geymonat, 2014, p. 75).

Es fundamental que educadores y educadoras experimenten y conozcan el potencial de los videojuegos, de manera que aprendan tanto sus beneficios como sus aspectos más

controvertidos, y de este modo comprendan las realidades virtuales en las que se mueve el alumnado y puedan actuar como mediadores y orientadores, también de padres, madres y tutores. Utilizar videojuegos como herramientas didácticas les permitirá trabajar de manera interdisciplinar las áreas curriculares a través del trabajo grupal y plantear situaciones de comunicación, negociación, reflexión, etc. En opinión de Gros (2009), “El videojuego puede ser el punto de partida para iniciar una aproximación progresiva a un tema, a un problema, una cuestión que interese a todos o que forme parte de los objetivos que, como docentes, interesa abordar” (p. 261).

Sin duda, la inclusión de videojuegos en el aula no es tarea sencilla. Requiere de apoyo por parte de la administración educativa, de dotaciones tecnológicas y otros medios, de formación para los propios docentes y de un horario más flexible, que junto con la planificación previa serán claves para el desarrollo de las actividades. Con todo, la comunidad educativa no puede desvincularse del cambio social. “El mundo digital puede hacer que los estudiantes no solo sean consumidores sino también productores de la cultura popular. Al introducir en la escuela herramientas como los videojuegos, se puede contribuir a controlar determinados discursos en el mundo digital” (García, Lacasa, Martínez, 2012, p. 62-63).

El valor que poseen los videojuegos está estrechamente ligado al uso que los y las docentes realicen de ellos y de cómo su mediación facilite la adquisición de nuevos aprendizajes. Así pues, para un correcto uso de los videojuegos en las aulas Sánchez y Alfageme (2002) proponen lo siguiente:

“La escuela y los profesores tienen que centrarse en una formalización y una reflexión de las estrategias y contenidos utilizados en los juegos y no en el juego en sí. [...] estamos de acuerdo con Gros (2001) cuando dice que al usar videojuegos no debemos desarrollar destrezas para jugar sino pensar y reflexionar sobre el contenido, la toma de decisiones, el análisis de los aprendizajes generados y su transferencia, aprovechando una herramienta de agrado de los alumnos. No hay que rechazar el uso de los videojuegos sin más, hay que reflexionar sobre el aprendizaje que suponen para cada sujeto, dependiendo de su edad, y siempre que se haga una utilización correcta del mismo [...] (p. 118).

3. Videojuegos y género: educación por la igualdad

Este apartado da cierre al trabajo presentando la problemática de la brecha digital de género, para ello se citan cuatro de las posibles causas que estarían estrechamente ligadas a las diferencias de uso de la tecnología entre hombres y mujeres, especialmente a las diferencias de uso de los videojuegos. La cuarta causa remite a los diferentes estereotipos masculinos y

femeninos que se analizarán pormenorizadamente presentando también modelos igualitarios necesarios. Finalmente se aportan una serie de prácticas educativas para la etapa educativa de Educación Secundaria con el objetivo de educar en la igualdad de género a través de los videojuegos.

3.1. La segunda brecha digital

Como se ha apuntado ya en el bloque anterior, la brecha digital, en términos de raza, ingresos, educación, género, etc., todavía permanece en nuestros días. En el caso del género, llama especialmente la atención porque, a pesar de haberse realizado avances en dicha materia (como la introducción de las TIC en el ámbito educativo y la promoción de diversas mejoras), tales avances no han podido aún paliar el distanciamiento existente entre hombres y mujeres en cuanto a la inclusión de ellas en el ámbito profesional de este medio. Faulkner y Lie (2007) exponen que la prospectiva general es contradictoria, puesto que a pesar de que ha aumentado el número de mujeres como usuarias en las nuevas tecnologías, se observa que en el campo de las profesiones TIC el número de mujeres que acceden a tales profesiones es muy bajo. Por ejemplo, en el caso de la industria de los videojuegos, y según datos de la IGDA³ (International Game Developers Association, Asociación Internacional de Desarrolladores de Videojuegos) a nivel mundial para 2014, sólo un 22% de mujeres trabajaban en el diseño y desarrollo de videojuegos, si bien este porcentaje se ha duplicado desde 2009.

“Aunque las intervenciones propuestas a lo largo de los años son variadas, y contienen énfasis distintos en función del marco disciplinar del que se parte, todas ellas parten de una suerte de supuesto común: existen barreras socio-culturales que impiden y/o desincentivan la entrada o el acceso de las mujeres en las TIC [...]” (Gil, Vitores y Lajeunesse, 2015, p. 83).

Se habla entonces de una segunda brecha digital o de la llamada brecha digital de género, y para entender el acceso tan minoritario de las mujeres al ámbito profesional tecnológico, hay que remitirse al paso previo, al uso que realizan niñas, adolescentes y jóvenes tanto en el ámbito educativo como en su día a día. Con respecto al primer contexto, Rubio y Cabañes (2011) culpabilizan las formas de enseñanza de los centros educativos: “Son los modos en los que se presenta y se enseña tecnología en los centros educativos lo que está actuando como tamiz segregador y discriminador, muchas veces adornado con las mejores intenciones” (p. 1793). Estas autoras opinan que deben reconsiderarse los programas y materiales de las asignaturas para que no se contribuya a perpetuar la división sexual del trabajo. Asimismo, los contenidos

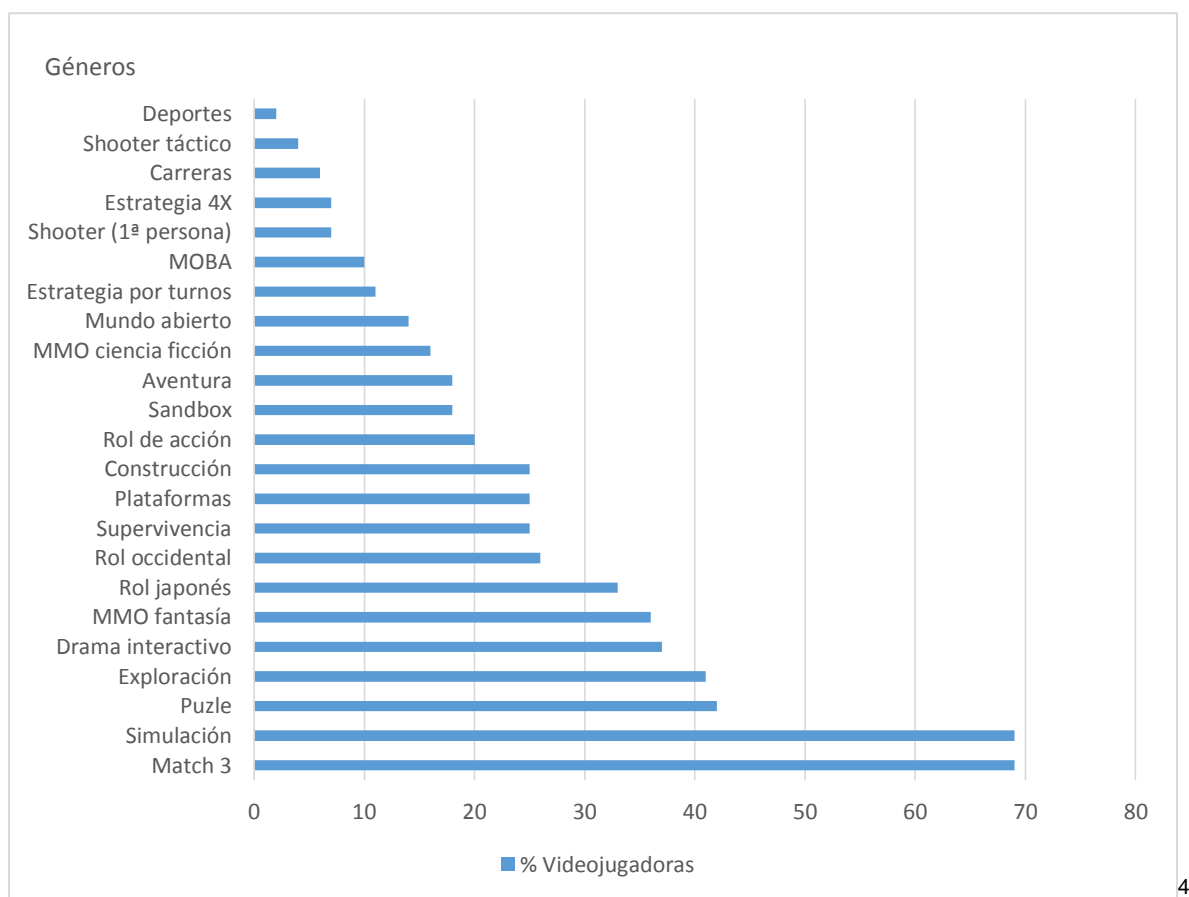
³ Makuch, E. (2014). Percentage of Female Developers Has More Than Doubled Since 2009. Consultado el 20/5/2017 en <https://goo.gl/HN6unC>

curriculares deberían tener en cuenta a la mujer y de la misma manera trabajar el curriculum oculto, de modo que se eliminen estereotipos y actitudes para propiciar la igualdad de oportunidades.

Es justo en este punto en el que se plantean los videojuegos como herramientas mediadoras en las aulas para la consecución de un estado de igualdad. Dado que, como se ha visto, los videojuegos se consideran la puerta de entrada a la alfabetización digital en las edades más tempranas y resultan importantes instrumentos de socialización, se plantean como un recurso con gran potencial para abordar la igualdad, pero siempre tratados de manera crítica y pedagógica puesto que “a pesar de presentársenos como prometedor, (este medio) encierra en su propia estructura actual valores muchas veces sexistas, clasistas y racistas” (Rubio y Cabañes, 2011, p. 1794). Sin embargo, para justificar todavía más el porqué de los videojuegos como herramientas para consecución de un acceso igualitario al mundo tecnológico, es necesario reflexionar sobre varias cuestiones que remiten también a un uso descompensado de los propios videojuegos.

3.2. Diferencias en el uso de los videojuegos

Si se atiende al número de jugadores y jugadoras, hoy en día se aprecia que los porcentajes en cuanto al uso de los videojuegos son muy similares. En España durante el 2016, las jugadoras ocupaban un 44%, frente a un 53% de jugadores (AEVI, 2017). Los porcentajes llevan años ajustándose, por lo que el concepto de mujer jugadora ya no es tan extraño como lo era hace una década. Sin embargo, lo verdaderamente importante no son tanto los números como el tipo de consumo que se realiza, y que a fin de cuentas nos remite a una determinada socialización de género. Hombres y mujeres juegan por igual, pero a videojuegos muy diferentes y de formas distintas (tipo de *hardware*, roles a asumir, etc.). Investigaciones recientes sugieren que el aumento de videojugadoras se debe a la sofisticación del mercado móvil y la proliferación de las redes sociales que disponen de una serie de juegos “casual”. En la siguiente tabla se muestra a nivel mundial y para 2016, las preferencias en cuanto al género de videojuegos de las jugadoras:



4

La primera conclusión que se extrae es que existen ciertos géneros de videojuegos en los cuales la diversidad es prácticamente inexistente. Los juegos de deportes (fútbol, rugby, pero también tenis y equitación) atraen solamente a un porcentaje ínfimo de videojugadoras, y lo mismo sucede con los juegos de carreras (fórmula 1, conducción ilegal). Siguen a los anteriores los *shooter* (juegos de disparos en primera persona) en general, con especial relevancia en el caso de los *shooter* tácticos. Los *MOBA* (arenas de batalla en equipo) y los juegos de estrategia 4X (cuya denominación proviene de los objetivos a lograr: explorar, extraer, expandir, exterminar) son el género de preferencia de una pequeñísima minoría. Son estos los géneros que tradicionalmente han compuesto el núcleo de los videojuegos competitivos, de donde ha surgido la idea de que las videojugadoras rehúyen el enfrentamiento directo. Una segunda conclusión proviene del otro extremo de la lista. Así, los tres géneros de preferencia más comunes entre videojugadoras tienen un hábitat muy concreto: las redes sociales y los dispositivos móviles. Match3 (juegos de puzle de estilo conecta 4) es un género que ha triunfado recientemente gracias a la masificación de los smartphone del mismo modo que los simuladores sociales lo han hecho ligados a la aparición de las redes sociales como Facebook. En este sentido destacan por

⁴ Yee, Nick (19 January 2017). "Beyond 50/50: Breaking Down The Percentage of Female Gamers By Genre". Quantic Foundry. Consultado el 8/05/2017 en <http://quanticfoundry.com/2017/01/19/female-gamers-by-genre/>

su relevancia *Candy Crush Saga* (2012), *Farm Ville* (2009), *Township* (2013) o *Gardenscapes* (2009), aunque se debe hacer mención a la saga *The Sims* (2000-2017) que ya atraía a gran número de mujeres con anterioridad en otra plataformas. Por último, en los géneros en los que priman los elementos de inmersión, de exploración y que posibilitan la personalización del personaje (elección de sexo), etc. existe una cierta equidad. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones como las realizadas por Schott y Horrell (2000) o las recopilaciones de datos del *Pew Research Center* (2007-2008), que establecen las categorías de puzzle, lógica y simulación como los géneros preferidos entre las adolescentes americanas de entre 12 y 17 años, frente a otro tipo de juegos orientados al deporte, la violencia, etc. Además, géneros de tipo musical y/o simuladores de baile son populares entre chicos y chicas (extraído de Márquez, 2013).

Cabe preguntarse el porqué de tan significativas diferencias. Esta desigualdad en su uso está en la mayoría de los casos justificada por una serie de argumentos biologicistas que niegan (a veces de manera inconsciente) el componente sociocultural por el cual nos desarrollamos los seres humanos. En este sentido, muchas personas, padres y madres, e incluso ciertos autores y autoras, aluden a los “gustos” de las mujeres (entendiendo a su vez que “mujer” se nace, es decir, el “género” nace, como algo totalmente indisociable al sexo) para justificar por qué no usan tanto los videojuegos o por qué no gustan de determinados géneros dentro de los mismos. En una investigación de Gil, Vitores y Lajeunesse (2015) llevada a cabo con padres y madres con el objetivo de analizar las relaciones y opiniones de ambos con respecto al uso que hacían sus hijos e hijas de los videojuegos, se concluyó que los progenitores no habían promovido en sus hijas el videojuego y el uso general de las TIC al no haber encontrado en ellas interés personal por las nuevas tecnologías, algo que entendían como normal, dado que “son niñas y se sienten menos atraídas que los niños”. Como se puede observar, esto refuerza tales estereotipos, aunque sea de forma indirecta. “El efecto principal de la variabilidad entre los repertorios mujer se nace y las aficiones son personales, es que ambos sirven para eliminar lo social (o al menos ignorarlo) de la ecuación. Se salta de lo biológico a lo individual, sin pasar por lo social” (p. 91).

No se repara en la influencia que ejerce el ambiente sociocultural en la educación de las personas y en cómo afecta y modula dichos gustos, costumbres y conductas. En palabras de Goffman (1977), “la identidad de género se sigue considerando en nuestras sociedades una identidad básica y fundamental: actuamos y entendemos las acciones de otras personas basándonos en estándares de lo que es aceptable en términos de género al que “pertenece” según un sistema social marcado por el binarismo femenino-masculino” (citado en Gil, Vitores y Lajeunesse, 2015, p. 91). En este sentido las tecnologías, y en concreto los videojuegos, se han ido diseñando en este contexto de separación de géneros, por lo que es necesario repensar qué modelo de sociedad buscamos cuando educamos a niños, niñas y adolescentes. Lo cierto

es que recientes investigaciones sobre tecnología y género dan muestra de:

[...] formas no heteronormativas de actuar y desplegar la feminidad y la masculinidad [...] hacen estallar el binarismo de género en múltiples masculinidades y feminidades precisamente mostrando formas de hacer y decir lo tecnológico y la competencia tecnológica que desbordan el marco de la masculinidad y la feminidad hegemónicas. Al mostrarnos otras formas de decir y hacer lo tecnológico, muestran otras formas de hacer lo masculino y lo femenino (Gil, Vitores y Lajeunesse, 2015, p. 92).

En conclusión, es importante no caer en tópicos y estereotipos a la hora de educar, examinando maneras no normativas de vivir y hacer el género (Gil, Vitores y Lajeunesse, 2015). Un ejemplo de todo lo contrario se observa en los denominados juegos rosa, que surgieron en los noventa y supusieron un primer acercamiento al mundo de los videojuegos para muchas niñas y adolescentes. Su hábitat natural se encuentra en los navegadores de Internet y las consolas portátiles de Nintendo (tradicionalmente orientadas al público infantil). Se puede decir que son la evolución digital de los juguetes femeninos tradicionales. Este tipo de videojuegos promueven estereotipos y roles de género asociados exclusivamente a las mujeres. Títulos como la saga *Imagina ser* (mamá, mi boda perfecta, estrella del pop, diseñadora de moda, cocinera, profesora, etc., 2007-2013), la saga *Cooking mama* (2006-2017), algunos videojuegos de la muñeca Barbie, etc. son un claro ejemplo (ver anexo 2).

Si a las cuestiones anteriormente citadas en tanto a la educación sesgada de los más pequeños y pequeñas en los entornos educativos formales y no formales, sumada a la visión heteronormativa de la sociedad que nos predispone, etc., le añadimos un entorno virtual donde operan guetos importantes de población machista, racista, etc., encontramos otro de los motivos de las diferencias de uso de los videojuegos. Y es que, no se puede negar que en sus orígenes la cultura de Internet, (y la cultura *geek* o *gamer* asociada) que germinó en los primeros años del siglo XXI, era cosa de hombres.

[...] los primeros usuarios de Internet, sus primitivos foros y sus grupos de correo (donde se originaron todos estos memes) eran hombres caucásicos entre los 13 y los 19 años. Es decir, el segmento de la sociedad con más tiempo libre y poder adquisitivo (bueno, sus padres) como para pasarse las horas muertas buscando fotos graciosas de gatos a 56k y, más tarde, ADSL.⁵

Esto dio lugar a la creación de comunidades online socialmente homogéneas que con el tiempo crecieron y evolucionaron sin que su estructura básica se viera alterada, conformando todavía hoy pequeños grupos de presión con una ideología significativamente retrógrada que poseen cierto peso a la hora de generar opiniones a través de memes, acciones coordinadas

⁵ Ceballos, N. (24/03/2015). Estúpidos hombres blancos [Mensaje en un blog]. El emperador de los helados. Cultura pop de hoy para los lectores del mañana. Recuperado de <http://emperador-de-los-helados.blogs.fotogramas.es/2015/03/24/estupidos-hombres-blancos/>

anónimas, siempre con un tono jocoso, de mal gusto y políticamente incorrecto, que en ocasiones permean a los demás estratos de los entornos digitales. La masificación de la cultura considerada *geek* (relacionada con la tecnología, cómics, videojuegos, rol, fantasía y ciencia ficción, etc.) supuso la entrada de nuevos colectivos (sin importar sexo, raza, edad, condición social, etc.) y conllevó la pérdida de la primacía para esta primera generación de internautas, que reaccionan en ocasiones de forma muy violenta a la hora de defender un entorno que consideran propio. En este sentido es fácil encontrar en la red y fuera de ella, experiencias personales de jugadoras que se topan en ocasiones con comentarios y actitudes machistas en el mundo del videojuego (sobre todo *online*) y en otros espacios virtuales compartidos.

Los espacios de juego que presentan los videojuegos competitivos *online* por equipos de cualquier género son conocidos por las disputas y situaciones de tensión que generan. Como en cualquier otro deporte de competición, pueden acarrear mucha frustración, presión e ira en algunos y algunas participantes que no son capaces de gestionar sus emociones a la hora de perder y pagan esa situación de estrés insultando a sus compañeros y compañeras de equipo. Las vejaciones son múltiples, pero destacan aquellas que pretenden culpabilizar y hacer evidente la carencia de habilidad de los integrantes del equipo con insultos como “*noob*”, “*nab*”, “manco/a”, “chupamandos”, que por desgracia están a la orden del día. En el caso de las videojugadoras (si su apodo virtual o su avatar de juego se relaciona con el género femenino, o si está utilizando sistema de voz que permite identificarla como mujer) la situación se recrudece porque los insultos van ligados a su condición sexual: “vete a jugar a los Sims que estos juegos no son para tías”, “vete a fregar”, etc. Laura Gómez, licenciada en comunicación audiovisual y colaboradora en la web de consulta sobre tecnología Xataka, presentó en 2015 un experimento titulado “Una semana jugando online siendo mujer” para poner en evidencia la hostilidad de algunos videojugadores (ver anexo 3). En el proceso alegó que:

[...] tanto con nick femenino o neutro/masculino, la ira es más que habitual en este tipo de juegos, pero la hostilidad resulta mucho más acusada y constante si una mujer forma parte del equipo, y especialmente si está aprendiendo a jugar. Me queda claro que los novatos no son bienvenidos, pero las novatas parecen directamente un insulto a la comunidad⁶

En los *MMORPG* (*massively multiplayer online role-playing game*, videojuegos de rol multijugador masivos en línea) la competitividad queda relegada a un segundo plano, el objetivo principal es explorar un vasto mapa, subir de nivel el personaje, conseguir objetos, realizar misiones, etc., lo que requiere en ocasiones de la colaboración entre usuarios y usuarias. Aunque a priori parezca que en este tipo de espacios más colaborativos no tienen cabida situaciones

⁶ Gómez, L. (23/03/2015). Una semana jugando online siendo mujer [Mensaje en un blog]. Xataka. Recuperado de <https://www.xataka.com/videojuegos/una-semana-jugando-online-siendo-mujer>

machistas, lo cierto es que también suceden.

[...] esto se traduce en realizar todas las misiones por ti, cederte todas las recompensas o, en general, recibir un trato preferente. Resulta especialmente curioso en los RPG, donde hacen falta muchas horas para conseguir buen equipo y stats, y los aventajados aprovechan para colmarte de regalos. Estas actitudes, supuestamente halagadoras, confunden el respeto genuino con la caballerosidad más aprovechada y manipuladora⁴

En la investigación realizada por Puente y Lasén, (2015) sobre jugadores y jugadoras del videojuego de rol de acción en línea *Diablo III* (2012) y las coreografías de género que se realizan entre ambos, también se llegó a la conclusión de que “En la práctica de juego se encuentran desde reprobaciones directas y explícitas hacia las mujeres hasta mecanismos más sutiles de dominación y opresión que se visibilizan en danzas asimétricas, como las actitudes paternalistas en la interacción online del día a día [...]” (p. 170).

Estas prácticas sexistas actúan desde la impunidad que el anonimato ofrece, pero también cuando jugadores y jugadoras se conocen entre sí. Según esta investigación se identifican dos formas extendidas de discriminación de género. La primera va en consonancia con lo redactado anteriormente sobre pequeños grupos de hombres que participan en diversas comunidades misóginas y no quieren que accedan mujeres “para no romper ese espacio masculino de privacidad [...] la progresiva inclusión e introducción de usuarias en estos escenarios ha sido respondida con tempestuosas resistencias y percibida por algunos jugadores como una invasión o contaminación de espacio tradicional de juego” (Puente y Lasén, 2015, p. 172). La segunda tiene que ver con la noción clásica de la identidad *gamer* en la que los videojugadores “tienden a preservar todavía una visión parcializada que percibe a los videojuegos [...] como una práctica eminentemente masculina. En mayor o menor medida, considera que las jugadoras son menos capaces, hábiles, diestras dentro de este tipo de espacios” (Puente y Lasén, 2015, p. 172).

Otro ejemplo de este panorama de controversias y ataques fue el sufrido por Anita Sarkeesian, comunicadora audiovisual y creadora de la organización sin ánimo de lucro: *Feminist Frequency* (Frecuencia feminista) con el fin de poner en evidencia los estereotipos sexistas de algunos videojuegos y promover la igualdad de género. Sarkeesian subió una serie documental a la red titulada “*Tropes vs Woman*”⁷ (Tropos vs. Mujeres) y a cambio recibió un aluvión de odio en forma de amenazas de muerte, violación, etc., hasta el punto de verse obligada a utilizar guardaespaldas y cancelar una conferencia en la Universidad Estatal de Utah por amenaza de

⁷ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Season 1 [Archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61

tiroteo a cargo de sus acosadores virtuales. El de Sarkeesian no es un hecho aislado, puesto que cada vez se encuentran más reacciones hostiles hacia videojugadoras que sólo pretenden poner de manifiesto la desigualdad de un medio que también les gusta y del que son partícipes. En este sentido, parece que el término feminismo como sinónimo de igualdad se haya desvirtuado para algunas personas que hoy en día, por falta de educación o miedo a sentir su espacio (*gamer*) invadido, popularizan términos en la red como “feminazi” y utilizan el concepto feminismo como el opuesto al machismo, cada vez que alguien realiza una crítica sobre el medio.

Sin embargo, y afortunadamente, los datos disponibles parecen indicar que los estereotipos están empezando a cambiar poco a poco en el mundo de los videojuegos, mientras la industria empieza a preocuparse por unas representaciones más fidedignas con la compleja y heterogénea variedad de tipos de usuario (especialmente en lo referido a género) (Puente y Lasén, 2015, p. 174).

Por último, y no menos importante, otra de las posibles causas en las diferencias de uso de los videojuegos por mujeres y hombres, podría residir precisamente en la representación sexista de los personajes femeninos de los que se hablará en el siguiente punto.

[...] las jugadoras no siempre se encuentran a gusto con los avatares disponibles, generalmente escasos en versión femenina o sustancialmente hipersexualizados [...] lo que si agrada a muchos jugadores heterosexuales que los eligen. Debido a esto, las jugadoras reclaman perfiles de avatares más acordes a la realidad cotidiana y manifiestan la necesidad de incluir representaciones más diversas y complejas (Puente y Lasén, 2015, p. 176).

3.3. Análisis de roles y estereotipos sexistas en videojuegos

Como toda representación cultural, los videojuegos reflejan la sociedad que los creó. En una industria en la que el mayor porcentaje de creadores son hombres y priman las ventas por encima de cualquier otra consideración, esto supone la reproducción de los estereotipos presentes en ella y, por lo tanto, su perpetuación. Basados en el binomio imperante de masculinidad y feminidad presente en una sociedad heteropatriarcal, destacan principalmente una serie de modelos para cada categoría.

3.3.1. Estereotipos masculinos

Tradicionalmente los personajes masculinos han sido representados de acuerdo a los atributos típicos asociados con la virilidad (fuerza, poder, valor, independencia) y han interpretado los papeles importantes de la mayoría de los títulos. Esto sigue siendo cierto en la actualidad para la mayoría de los géneros de videojuegos, especialmente en aquellos consumidos por un

público mayoritariamente masculino (deportes, *shooter*). A pesar de que la creación de algunos personajes varones se ha afinado con el tiempo a modelos más “realistas” y complejos, los valores subyacentes siguen siendo los mismos. Esto no es así en el caso de los personajes femeninos, que como se verá han experimentado (y continúan experimentando) cambios drásticos en su elaboración, tanto psicológica como física. El hombre en los videojuegos es, por lo general, dueño de su destino, capaz de proteger o de destruir según sus convicciones y poco escrupuloso a la hora de hacer uso de la violencia si lo considera necesario. Su posición mayoritaria cuando se trata de relacionarse con una persona del sexo contrario es la de proteger, rescatar, socorrer, etc., actitudes paternalistas que ponen a la vez de manifiesto su superioridad. Algunos de los estereotipos de protagonistas masculinos más recurrentes en el mundo de los videojuegos son (ver anexo 4):

- **Salvador:** tiene como objetivo principal rescatar al personaje femenino. En su misión utilizará cualquier medio para conseguir dicho fin. Autores como Guerra y Revuelta (2014) se han referido a este estereotipo como el “rescataprincesas”, poniendo de ejemplo destacado a Mario de la saga *Super Mario Bros* (1985-2015). Este arquetipo ha evolucionado con el tiempo, lejos de las caricaturas de los títulos de los ochenta, hoy en día se trata de personajes más realistas y elaborados que van en busca de su pareja sentimental, también raptada, desaparecida, etc. Existen ejemplos muy dispares para este estereotipo, desde el bonachón de Mario antes mencionado, pasando por el solitario Nero en *Devil May Cry 4* (2008), o personajes realistas como Alan en *Alan Wake* (2010) y Blake Lagermann en *Outlast 2* (2017). La lista es extensa y cada personaje difiere en sus características y el método escogido para salvar a la chica, utilizando más o menos violencia, pero todos tienen en común la fuerza y el valor para llevar a cabo su cometido. De ese modo, el personaje femenino se ve relegado a un papel secundario, en algunos títulos se considera la recompensa y casi siempre adopta una actitud dependiente.
- **Vengador:** el objetivo de este personaje es el de vengar la muerte de su pareja, familia, etc. y, en ocasiones, liberar su alma atrapada. Movidado por un afán de venganza y demostrando remordimientos por no haber estado en el momento justo para salvar a la víctima, este tipo de personaje se desplaza por una espiral de destrucción y muerte. Un ejemplo conocido de vengador es Kratos de la saga *God of War* (2005-2013), pero también Max en *Max Payne* (2001) y los protagonistas de *The Darkness* (2012), *Dante’s Inferno* (2010), etc. En muchos de estos títulos la violencia contra el personaje femenino es muy explícita, ya que busca impactar al jugador y desencadenar el estado de venganza del protagonista.

Guerra y Revuelta (2014) mencionan otros como “el puedolotodo”, “antihéroe atormentado”, “trastorno de personalidad antisocial” o “soldado pacifista” que, si bien representan

estereotipos por la cantidad de veces que se ha repetido dicho cliché tanto en videojuegos como en obras cinematográficas, no me parecen exclusivos de este género, puesto que también se encuentran en personajes femeninos, aunque en menor medida.

3.3.2. Estereotipos femeninos

Como se ha visto, las representaciones de mujeres en los videojuegos están ligadas en su mayoría a un papel secundario, de apoyo y/o como motivación para que el héroe protagonista avance en la trama. Son numerosas las aportaciones que identifican y dan nombre a los diferentes estereotipos de personajes femeninos (Díez, Fontal y Blanco, 2004; Bueno y García, 2012; Márquez, 2013; Guerra y Revuelta, 2014). Sin embargo, la versión de Sarkeesian⁸ es una de las más completas y actualizadas, razón por la cual se ha escogido para presentarlos (ver anexo 5):

- **Damisela en apuros:** existe con el único propósito de ser rescatada. Desde la clásica princesa, hasta la novia o esposa, pasando por hijas, etc.
- **Señorita personaje masculino:** versión femenina de un personaje masculino ya establecido. Generalmente su feminidad es expuesta mediante un elemento superficial “asociado a lo femenino” como pestañas largas, lazos, joyas, maquillaje y la utilización del color rosa.
- **Mujer como elemento decorativo:** es un elemento más del entorno, sin personalidad propia ni función más allá de resultar atractiva.
- **Mujer como recompensa:** cuando la mujer (o más específicamente su cuerpo) es utilizada para recompensar las acciones de jugadores y jugadoras. Esto incluye escenas subidas de tono o desbloqueo de vestimentas sugerentes al superar el juego o desafíos opcionales.
- **Secuaz:** acompañante femenina del protagonista que sirve de apoyo. A veces comparte el protagonismo, pero siempre de una manera subordinada.
- **Damisela en el congelador:** el título proviene de una escena impactante del cómic número 54 de “Linterna verde”, al encontrar a su mujer asesinada dentro de un congelador. El término hace referencia al personaje femenino cuya razón de ser es morir y ser vengado por el héroe, que normalmente es su pareja o familiar.

⁸ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Season 1 [Archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61

- Damisela en eutanasia: el personaje femenino debe morir por el bien del protagonista, en ocasiones por su propia mano.
- Principio de la pitufina: cuando solo una de las personas del grupo es una mujer y actúa en la mayoría de los casos con un rol femenino estereotipado. Aunque es más común encontrarlo en series televisivas o en el mundo del cine, también se encuentran casos en los videojuegos.

Además de los anteriormente citados, se añaden otros como el de "*Femme fatale*" (Guerra y Revuelta, 2014) mujeres de gran atractivo y carentes de sentimientos que en la mayoría de los casos adoptan el papel de villanas y emplean su sexualidad para conseguir propósitos. Y el prototipo "Barbie" (Díez, Fontal y Blanco, 2004), personajes superficiales y consumistas, a los que únicamente les importa la apariencia física; forman parte del género "videojuegos rosa".

Por otro lado, cuando se habla de representaciones hipersexualizadas de los personajes, se suele reparar únicamente en las femeninas. Si bien es cierto que también las representaciones masculinas ofrecen una visión distorsionada de los varones diseñándolos con cuerpos musculados, enseñando el torso, etc., considero que lo que se pretende con estos modelos es recrear una fantasía de fuerza y poder, mientras que las representaciones sexualizadas de los personajes femeninos las reducen a un mero objeto sexual. En una etapa de desarrollo de la personalidad tan importante, los y las adolescentes pueden recibir estos indicadores (presentes de igual forma otros ámbitos de los medios de comunicación de masas) sin demasiada reflexión crítica y asumir roles estereotipados. Es importante ser consciente de que los personajes forman parte de una ficción y su elaboración está especialmente pensada para que jugadoras y jugadores muestren empatía, deseo, etc. Sin duda, estas construcciones pueden influir en el desarrollo social, emocional y cognitivo, pero desde luego no determinan el comportamiento final de las personas. Es responsabilidad de los adultos educar para que niñas, niños y adolescentes, como sujetos activos, observen, reflexionen, en definitiva, sean críticos y capaces de separar el juego de la realidad.

3.3.3. Modelos igualitarios

No todo son estereotipos en los videojuegos. Aunque todavía son un porcentaje minoritario, existen cada vez más personajes hombres y mujeres que responden a múltiples maneras de entender y hacer el género. Además proceden de distintos grupos raciales y su condición sexual no siempre es la heterosexual. Estos modelos ayudan a los jugadores y jugadoras a ser conscientes de la heterogeneidad que existe en la sociedad.

Actualmente la manera de ver a los personajes masculinos ha evolucionado, incluso algunas

compañías muestran personajes homosexuales carentes de estereotipos que los anclen a su condición, ya sea de manera estética o con algún tipo de comportamiento exagerado, el arquetipo de personaje homosexual sin estereotipos puede ser Bill de *The last of us*, que fue galardonado con el premio a personaje importante para la comunidad GLAAD (Alianza Gay y lesbica contra la difamación) (Guerra y Revuelta, 2014, p. 1841).

Algunos personajes femeninos desprovistos de estereotipos de género son Jade (*Beyond God & Evil*, 2003), Maxine Caulfield y Chloe Price (*Life is strange*, 2015), Miku Hinasaki (*Project zero*, 2001), Clementine (*The Walking dead: Season Two*, 2013-2014), Kathi Rain (*A detective is Born*, 2016), April Ryan (*The longest journey*, 1999), Ellie (*The last of us – Left Behind*, 2014), Aloy (*Horizon: Zero Dawn*, 2017), Evie Frye (*Assassin's Creed: Syndicate*, 2015) o Michonne (*The Walking Dead: Michonne*, 2016). En este sentido la industria trabaja poco a poco para que se incluya también la opción de elección de sexo en los editores de personaje de muchos videojuegos, para que el lenguaje tenga también presentes a las mujeres (no son pocos los juegos que, a pesar de posibilitar la elección de personaje femenino, mantienen los textos de éste en su versión masculina), y así cada jugador o jugadora decida el rol que su protagonista, en mayor o menor medida, va a desempeñar dentro de la trama. Como ejemplos de videojuegos igualitarios destacan las sagas *Dragon Age* (2009-2015) y *Mass effect* (2007-2017), ya que permiten la elección de sexo del personaje, configurar sus características físicas, de carácter y el rol a desarrollar en el juego. Además presenta un amplio abanico de compañeros y compañeras de equipo de diferentes razas y orientaciones sexuales. Otro ejemplo claro es la saga *The Sims* (2000-2017), especialmente los juegos que conforman *The Sims 4* (2014-2017), ya que incluyen la posibilidad de crear personajes transexuales y transgénero. Sin duda, está en nuestras manos, como sociedad responsable e igualitaria, demandar más personajes carentes de estereotipos y poner en entredicho las políticas sexistas de algunos videojuegos (ver anexo 6).

3.4. Propuestas educativa de igualdad con videojuegos

Tras haber analizado las diversas causas que conducen a la diferencia de uso de los videojuegos y exponer los distintos roles y estereotipos masculinos y femeninos que se encuentran en ellos, resulta de gran importancia trasladar estas cuestiones al aula para trabajar de forma conjunta alumnado y docentes. Como se ha apuntado a lo largo de este trabajo, los videojuegos forman parte de los medios de comunicación, aunque no sean estrictamente iguales, comparten las características que los convierten en herramientas modeladoras de jóvenes, y además están estrechamente ligados a otros espacios digitales como son las redes sociales e

Internet. Esta cultura de Internet y de los videojuegos merece la atención de profesionales de la educación para tratar de generar en la sociedad valores de respeto e igualdad y favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. El contenido se aborda fundamentalmente desde un punto de vista de igualdad de género, un punto de vista tecnológico y, por último, un punto de vista didáctico. Se trata de ir más allá de la transmisión curricular de conocimientos y formular nuevas propuestas educativas en el aula. Las posibilidades a la hora de introducir los videojuegos como herramientas educativas, sin duda, son muy variadas y están abiertas a la creatividad de los y las docentes. A continuación se presenta de manera general una pequeña muestra de prácticas educativas que tienen como objetivo común principal educar en la igualdad de género.

Propuesta para 1º y 2º de educación secundaria

Objetivos

- Reflexionar sobre las diferencias de género reales y percibidas.
- Conocer y analizar los distintos estereotipos de género en videojuegos.
- Involucrarse en la creación de un personaje sin estereotipos.
- Construir una identidad crítica, tolerante y participativa.
- Reflexionar y derribar estereotipos sexistas.
- Debatir de forma ordenada y respetando las opiniones.
- Utilizar herramientas de edición de texto en el ordenador y buscadores de imágenes.

Recurso para trabajar con el alumnado e involucrar a la familia

- Previamente al desarrollo de la actividad en sí misma, se le pedirá al alumnado que prepare en casa una ficha donde apuntará su videojuego favorito y plataforma (en el caso de que no tengan, pueden apuntar uno que conozcan), y un máximo de 2 protagonistas que pueden ser favoritos o simplemente conocidos. Al lado de cada protagonista se les pedirá que los describan brevemente con sus palabras, tanto a nivel físico como psicológico, incluyendo una imagen extraída de Internet.

Actividad

- Comenzaría preguntando a sus alumnos y alumnas si les gustan los videojuegos y porqué, y si creen que con ellos se puede aprender.
- Tras un pequeño debate introductorio, el o la docente pediría al alumnado que expusiera brevemente para la clase alguna de las elecciones realizadas en casa y le preguntará el

porqué de su elección (en el caso de no haber escogido ninguna protagonista femenina o viceversa, preguntar también por qué e incitar al debate sobre el género de los personajes protagonistas que imperan en los videojuegos).

- Se presentarían imágenes de diferentes personajes de videojuegos, hombres y mujeres y se le pediría al alumnado que reflexionara sobre su rol y escogiera adjetivos de una lista preexistente para definirlos (maternal, paternal, fuerte, débil, atractivo/a, inteligente, seguro/a de sí mismo, tierno/a, solidaria/o, comprometido/a con la justicia, etc.).
- Reflexionarían sobre los estereotipos en los videojuegos, también aplicados a otros medios de comunicación, en base a la ficha que presentaron. ¿Reconocen en sus personajes favoritos estereotipos? ¿Estarían mejor de otra manera? ¿Qué le cambiarías para evitar el estereotipo? ¿Por qué?
- Para continuar, se hablaría un poco del trabajo de diseñador de videojuegos, se presentaría una lista de mujeres diseñadoras de videojuegos comerciales famosos para evidenciar su presencia en dicho mercado y se le pediría al alumnado que por un día, se convirtiera en diseñadores y diseñadoras, y elaborara en grupos pequeños un y una protagonista de videojuego.
- Por último, los grupos expondrían en clase su diseño y en conjunto se debatiría sobre las creaciones.

Propuestas para alumnos de 3º y 4º de educación secundaria

Objetivos

- Reflexionar sobre las diferencias de género reales y percibidas.
- Empatizar con el otro sexo para fomentar la igualdad.
- Construir una identidad crítica, tolerante y participativa.
- Reflexión crítica sobre conductas de género.
- Reflexionar y derribar estereotipos sexistas.
- Construcción de personajes libres de estereotipos.

Actividades

Para estas actividades se escogerían dos juegos actuales que gozan de gran popularidad, por un lado *Los Sims 4*, un simulador social y de vida y por otro *League of Legends*, un MOBA de acceso gratuito. Ambos son PEGI 12, por lo que cumplen con los requisitos de edad para el

alumnado escogido.

La actividad a llevar a cabo en los *Sims 4* es la de creación de personajes y de un hogar para los mismos. Para ello, los y las estudiantes se juntarán en pequeños grupos y diseñarán una unidad doméstica, otorgándoles un físico, nacionalidad, personalidad, identidad de género y orientación sexual. Además, deberán construir una pequeña casa y escoger un trabajo. Posteriormente, con mediación del profesor debatirán el porqué de sus creaciones, poniendo en evidencia los estereotipos, de haberlos, y cómo podrían transformarse en modelos igualitarios, exponiendo otras maneras de hacer y entender lo masculino y lo femenino. Esta temática ayuda a repasar conceptos como feminismo, género, sexo, etc.

Podría realizarse otra actividad con el videojuego *online League of Legends*, que divide a los jugadores y jugadoras en equipos de cinco contra cinco. La idea es que todos y todas jueguen, pero con la peculiaridad de que los alumnos varones realicen un intercambio de roles e inicien una partida con un perfil de mujer. La comunidad de este juego es conocida por la toxicidad de algunos de sus participantes, por eso la idea parte de que los alumnos empaticen con sus compañeras a la hora de sentir cómo son tratadas las videojugadoras por el simple hecho de ser mujeres. Tras pasar el tutorial de juego, se iniciarán partidas con jugadores y jugadoras de otros países y se jugará normalmente de acuerdo a las reglas y estrategias del juego. Posteriormente, en caso de haber sufrido algún insulto se debatirá en grupo sobre los sentimientos del alumno o alumna afectados y se concienciará sobre los motivos y efectos de este tipo de vejaciones. Posteriormente se presentarán casos reales de faltas de respeto en juegos en línea y memes machistas o sexistas populares en la red para debatir y poner de manifiesto estos comportamientos negativos. *League of Legends* también presenta un amplio repertorio de personajes femeninos y masculinos para utilizar; de modo que otra práctica interesante sería la de analizar dichos avatares y establecer un dialogo crítico sobre los estereotipos sexistas que aparecen (ver anexo 7).

La realización de dichas prácticas resulta interesante puesto que la próxima vez que el alumnado se disponga a utilizar un videojuego reparará en si existen personajes estereotipados, elementos sexistas, racistas, etc., y estas reflexiones le servirán para ser consciente de las desigualdades que lo rodean y poner en práctica su capacidad crítica.

Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, la brecha digital y la brecha digital de género son todavía en la actualidad problemáticas que no se han superado. Por un lado es importante reflexionar sobre el papel de los llamados “nativos digitales”. A pesar de que existen evidencias sobre su mayor predisposición hacia el mundo tecnológico, es importante recordar que no todas las personas nacidas en el seno de la era digital tienen las mismas capacidades y acceso a la tecnología, y mucho menos se debe presuponer que el mero hecho de haber nacido en una determinada época las capacita para desenvolverse en entornos que requieren de pensamiento crítico y reflexivo. Hay que recordar que los más jóvenes se encuentran todavía en proceso de desarrollo y es aquí donde padres, madres y tutores deben implicarse activamente para completar su educación, pero incluso aquellos y aquellas que han superado la infancia y adolescencia deben ser orientados de forma que comprendan que Internet y los videojuegos no son algo homogéneo, “para todos los públicos”, sino que existen multitud de espacios y discursos, algunos de los cuales podrían no ser adecuados para ellos.

Por otro lado, en cuanto a la brecha digital de género, se han planteado algunas de las causas que parecen justificar las diferencias de uso tecnológico que realizan niñas y adolescentes. La primera, y mi parecer el más importante y obvia de todas, es la educación sociocultural. Desde que nacemos se nos etiqueta con un determinado género ligado a nuestra condición sexual de hombre o mujer, y esa educación sesgada en base a lo masculino y lo femenino se manifiesta constantemente en el día a día (desde la asociación de colores de la ropa del bebé, hasta la publicidad selectiva, pasando por los juguetes y juegos, etc.). Esto conlleva que muchas familias dejen de lado el fomento de la tecnología y los videojuegos en sus hijas por considerarlo más “cosa de chicos”, ya que ellas supuestamente maduran antes y dejan de lado “los juegos” para dedicarse a otro tipo de ocio.

Otra de las causas tiene que ver con los contenidos curriculares en los centros educativos, los cuales deberían tener más en cuenta a la mujer y de la misma manera trabajar el curriculum oculto, de modo que se eliminen estereotipos y actitudes para propiciar la igualdad de oportunidades. La tercera causa se relaciona con el tradicional dominio androcéntrico de Internet y de la cultura de los videojuegos. Si bien se avanza rápidamente hacia un contexto más plural, este proceso genera fricciones al ver algunos hombres “su espacio” invadido, siendo reacios a compartirlo y desatando una serie de actitudes y comportamientos de lo más reprochables que creo necesario abordar desde los ámbitos educativos. La escuela no puede vivir apartada de la cultura en la que están inmersos sus pupilos y pupilas, porque conocer verdaderamente esos espacios digitales de ocio les ayudará a comprender la realidad social de los adolescentes y

abordarla fomentando actitudes críticas, detectando problemas de integración social o de desarrollo personal con el fin de buscar soluciones.

Por último, la cuarta y última causa tiene ver con los estereotipos presentes en los videojuegos, sobre todo en el caso de los personajes femeninos. A medida que la sociedad se vaya dando cuenta de la precariedad de este tipo de contenido y lo aborde de manera más crítica (demandando nuevas formas menos estereotipadas de construir el género de los personajes) es de esperar que la situación cambie y los desarrolladores y desarrolladoras generen un tipo de héroes y heroínas más acordes a la sociedad que los genera. Este proceso requiere, en primer lugar, concienciación por parte de la sociedad.

Espero que este pequeño trabajo haya servido para comprender la relación que se establece entre la educación, los videojuegos comerciales y el género. Así como para desmitificar algunos aspectos que pesan sobre los videojuegos y por los que han sido tan criticados. Son un medio de ocio más, con sus pros y sus contras, y pueden convertirse en instrumentos educativos clave tanto para el aprendizaje de contenidos curriculares como para generar diálogos sobre diversas problemáticas que acaecen en nuestra sociedad. En este sentido, se trata también de aprovechar el gran poder de atracción que los videojuegos y las redes sociales tienen en la juventud, utilizándolos como un trampolín a debates que trasciendan el propio marco de los juegos, como los relacionados con la igualdad de género, crítica de la información, uso y abuso, actitud para con los demás, etc.

Bibliografía

- Acosta, D. A. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489.
- Arenas, M. G. (1993). La magia del juego no tiene género, en Ramos, J. (coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa*, vol. 3., Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), 37-54.
- Aristóteles (2006). *Poética.*, Madrid: Alianza editorial.
- Asociación Española de Videojuegos. (2015). *Anuario AEVI 2015*. Consultado el 20 de mayo de 2017 en <https://goo.gl/i4oJzZ>
- Asociación Española de Videojuegos. (2017). *Adelanto del Anuario AEVI 2016*. Consultado el 20 de mayo de 2017 en <https://goo.gl/GkfvY>
- Bueno, T. y García, N. (2012). Estereotipos de género y videojuegos: análisis de la imagen de la mujer transmitida en sus carátulas. *I Congreso Internacional de Comunicación y Género*. Libro

- de Actas: 5, 6 y 7 de marzo de 2012. Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla. 1491-1507.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard. En: Sarazanas, B. (1982). *El niño y sus juguetes*. Madrid: Narcea.
- Camas, M. y Almazán, L. M. (2006). Jóvenes y videojuegos. *Revista Comunicación y Pedagogía*. 216.
- Castells, M. y Himanen, P. (2002). *El Estado del bienestar y la sociedad de la información: El modelo finlandés*. Madrid: Alianza Editorial.
- Château, J. (1960-1976). *L'enfant et ses conquêtes*, Vrin: Coll. En: Sarazanas, B. (1982). *El niño y sus juguetes*. Madrid, Narcea.
- Cortés, S., García, M.R y Lacasa, P. Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 33.
- Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27-4-1998).
- Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. (DOG 27-01-2015).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Díez, E. J. (2004). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. Ministerio de Cultura.
- Díez, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Díez, E. J., Fontal, O. y Blanco, D. (2004). Los videojuegos desde la perspectiva de género: roles y estereotipos. Universidad de León.
- Driskell, J. E. y Dwyer, D. J. (1984). Microcomputer Videogame Based Training. *Educational Technology*, 24(2), 11-17.
- Esnaola, H., Graciela, A. y Sánchez, J. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 3, Nº. 1, 21-26.
- Espinosa, D. (2000). La tolerancia en los videojuegos: una lectura con mapas axiológicos. Tesis doctoral. Alicante. Universidad de Alicante.
- Etxeberría, F. (1999): Videojuegos y educación, en Etxeberria, F. (Coord): *La Educación en Telépolis*. Donostia: Ibaeta.
- Faulkner, W. y Lie, M. (2007). Gender in the Information Society: Strategies of inclusión. *Gender, Technology and Development*, 11, núm. 2, 157-177.
- Feijoo, B. y García, A. (2017). El entorno del niño en la cultura digital desde la perspectiva intergeneracional. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 9-27.

- García, J. A. (2003). La universidad y los medios de comunicación al servicio de la sociedad. En J. I. Aguaded (dir.), *Luces en el laberinto audiovisual*. Libro de actas. Huelva: Grupo Comunicar y Grupo Agor@ Digital. 167-170.
- Gee, J. P. (2005). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Geymonat, N. (2014). Videojuegos en seis escuelas de tiempo completo: puente entre lo sociocultural y lo didáctico pedagógico. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 5, Nº. 1, 71-92.
- Gifford, B.R. (1991). The learning society: Serious play. *Chronicle of Higher Education*, 7.
- Gil, A. y Vida, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: UOC.
- Gil, A., Vitores, A. y Lajeunesse, J. F. (2015). Del género a la tecnología y de la tecnología al género: repertorios interpretativos de padres y madres sobre las chicas y los videojuegos. *Communication papers: media literacy and gender studies*, Vol. 4, Nº. 6, 81-97.
- Gil, A. y Vall-llovera, M. (2009). *Género, TIC y videojuegos*. Barcelona: UOC.
- Gómez del Castillo, M. T. (2005). Violencia social y videojuegos. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 25, 45-51.
- Gros B., (2000a). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec-e: Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, Vol.12.
- Gros, B. (2000b). El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B., (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 385, 225-247.
- Gros, B. (2006). Juegos digitales para comprender los sistemas complejos. *Revista Comunicación y Pedagogía*. 216.
- Gros, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 7, 251-264.
- Gros, B. - Grupo F9 (coord.). (1998). *Jugando con videojuegos; educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gros, B. - Grupo F9 (coord.). (2000). Los videojuegos en la escuela, Monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, 291. Barcelona: Praxis. Nussbaum.
- Guerra, J. y Revuelta, J. I. (2014). Análisis de arquetipos masculinos en los videojuegos: enfoques para el tratamiento de la igualdad. *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2014*, 1835-1842.
- Hutizinga, J. (1982). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

- Jones, G. (2002). *Killing Monsters*. London: Sega.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata
- Landa, N. A. (2005). Rompiendo mitos. Utilización didáctica de los videojuegos. *Revista Comunicación y Pedagogía*. 208.
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Loftus, G. R. y Loftus, E. F. (1983). *Mind at Play. The Psychology of Videogames*. New York: Basic Books.
- Lorca, A. A. (2015). *Los videojuegos en la Didáctica de las Ciencias Experimentales: una aproximación a través de los docentes en formación inicial y en ejercicio*. Tesis doctoral, Huelva, Universidad de Huelva.
- Males, M. (1999). *Framing Youth*. New York: Basic books
- Marín, V. (2006). Los videojuegos en el ámbito de la familia: propuesta de trabajo colaborativo. *Aula abierta*, 71-84.
- Marín, V. (2013). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Madrid: Síntesis.
- Marqués, P. (2001). *Aportaciones de los mass media en educación. Problemáticas asociadas*. Consultado el 20 de mayo de 2017 en <https://goo.gl/FahsLq>
- Mead, M. (1974). *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Argentina: Granica editor
- Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías*. Barcelona: Paidós.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 40, 31-39.
- Orden de 24 de julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. (DOG 31-7-1998).
- Pardo, J. C. y García Tobío, A. (1997). Modelos de escuela y modelos de orientación. *T.E.*, 185, 5-8.
- Pascual, M. A. y Ortega, J. A. (2007). Videojuegos y Educación. En Ortega, J. A. y Chacón, A. (Coords.), *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital* (pp. 207-228). Madrid: Pirámide.
- Pérez García, A. (2014). El aprendizaje con videojuegos: experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 17, 135-156.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. S.L. Fondo de cultura económica de España.

- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), 179-185.
- Planells, A. J. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción: de Super Mario a Portal*. Madrid: Cátedra.
- Portal web Statista. (2015). Games market revenue worldwide in 2015, 2016 and 2018, by segment and screen (in billion U.S. dollars). Consultado el 20 de mayo de 2017 en <https://goo.gl/9KZmAl>
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Consultado el 20 de mayo de 2017 en <https://goo.gl/8DA7t>
- Provenzo, E. F. (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Puente, H. y Lasén, A. (2015). Coreografías de género en espacios de juego online. Jugadoras, fans y conflictos en videojuegos. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, N°. 11, 155-183.
- Rodríguez, E. (2002). *Jóvenes y videojuegos*. Madrid: MEC.
- Rubio, M. y Cabañes, E. (2011). Videojuegos y género en la práctica docente. Logros y retos: Actas del III congreso universitario nacional "Investigación y género". 1785-1802.
- Salen, K. Y. y Zimmerman, E. (2006a). *The game design reader: a Rules of play anthology*. Cambridge, MA.: MIT press
- Sánchez, P. A. y Alfageme, M. B. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 19, 114-119.
- Sánchez, P. A. (2014). *Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza-aprendizaje. Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de grado de la universidad de Murcia*. Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.
- Schaeffer, J. M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Madrid: Lengua de trapo.
- Sexismo y violencia: la socialización a través de los videojuegos*
- Shuare, M. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, 82-88.
- Sinde, J., Medrano, C. y Martínez, J. I. (2015). Transmisión de valores en adolescentes: un análisis con videojuegos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 230-251.
- Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Márquez, I. V. (2013). Roles, estereotipos y usos: género y videojuegos. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, N°. 96, 106-114.
- Vida, T. y Hernández, T. (2008). *Los videojuegos*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wolf, M. y Perron, B. (2005). *Introducción a la teoría del videojuego*. Consultado el 17 de abril de 2017, en <https://goo.gl/Re40Yh>.



Anexos

ANEXO 1: código PEGI



PEGI 3

El contenido de los juegos con esta clasificación se considera apto para todos los grupos de edades. Se acepta cierto grado de violencia dentro de un contexto cómico (por lo general, formas de violencia típicas de dibujos animados como Bugs Bunny o Tom y Jerry). El niño no debería poder relacionar los personajes de la pantalla con personajes de la vida real, los personajes del juego deben formar parte exclusivamente del ámbito de la fantasía. El juego no debe contener sonidos ni imágenes que puedan asustar o amedrentar a los niños pequeños. No debe oírse lenguaje soez.



PEGI 7

Pueden considerarse aptos para esta categoría los juegos que normalmente se clasificarían dentro de 3 pero que contengan escenas o sonidos que puedan asustar.



PEGI 12

En esta categoría pueden incluirse los videojuegos que muestren violencia de una naturaleza algo más gráfica hacia personajes de fantasía y/o violencia no gráfica hacia personajes de aspecto humano o hacia animales reconocibles. Así como los videojuegos que muestren desnudos de naturaleza algo más gráfica. El lenguaje soez debe ser suave y no debe contener palabrotas sexuales.



PEGI 16

Esta categoría se aplica cuando la representación de la violencia (o actividad sexual) alcanza un nivel similar al que cabría esperar en la vida real. Los jóvenes de este grupo de edad también deben ser capaces de manejar un lenguaje más soez, el concepto del uso del tabaco y drogas y la representación de actividades delictivas.



PEGI 18

La clasificación de adulto se aplica cuando el nivel de violencia alcanza tal grado que se convierte en representación de violencia brutal o incluye elementos de tipos específicos de violencia. La violencia brutal es el concepto más difícil de definir, ya que en muchos casos puede ser muy subjetiva pero, por lo general, puede definirse como la representación de violencia que produce repugnancia en el espectador.

Los descriptores que aparecen en el reverso de los estuches indican los motivos principales por los que un juego ha obtenido una categoría de edad concreta. Existen ocho descriptores: violencia, lenguaje soez, miedo, drogas, sexo, discriminación, juego y juego en línea con otras personas.

1



Lenguaje soez

El juego contiene palabrotas



Discriminación

El juego contiene representaciones discriminatorias, o material que puede favorecer la discriminación



Drogas

El juego hace referencia o muestra el uso de drogas



Miedo

El juego puede asustar o dar miedo a niños



Juego

Juegos que fomentan el juego de azar y apuestas o enseñan a jugar



Sexo

El juego contiene representaciones de desnudez y/o comportamientos sexuales o referencias sexuales



Violencia

El juego contiene representaciones violentas



En línea

El juego puede jugarse en línea

¹ Pegi.info. (n.d.). *PEGI Pan European Game Information - ¿Cuál es el significado de las marcas?*. [En línea] Disponible en: <http://www.pegi.info/es/index/id/96/> [último acceso 21, Mayo 2017]

ANEXO 2: “videojuegos rosas”



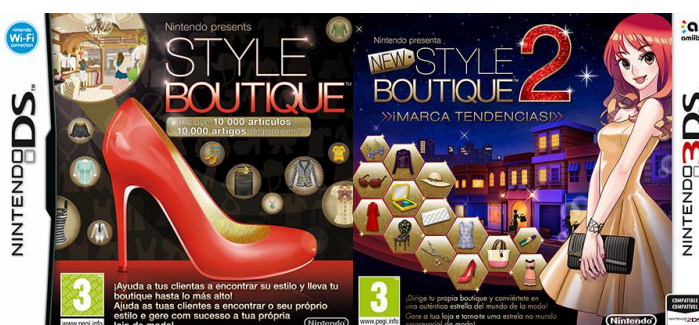
Ejemplos de carátulas de la saga de videojuegos *Imagina Ser* (2007-2013).



Ejemplos de carátulas de la saga de videojuegos *Cooking mama* (2006-2017).



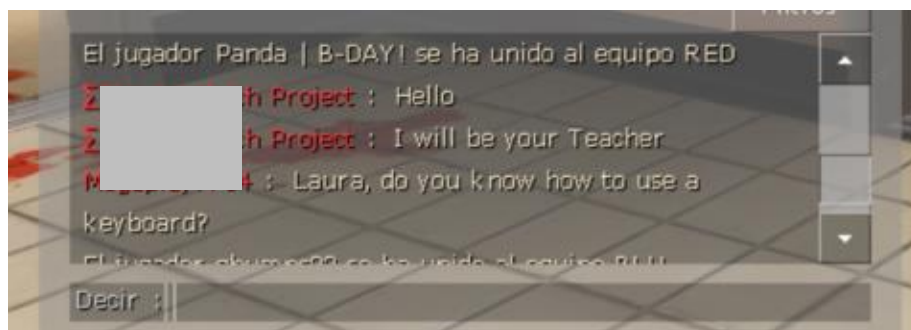
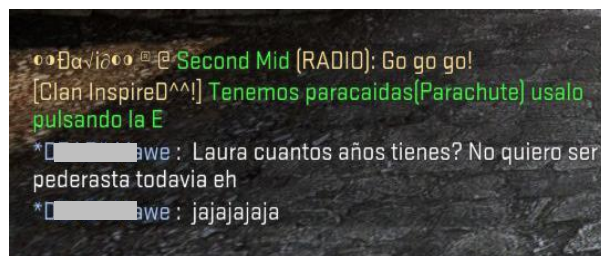
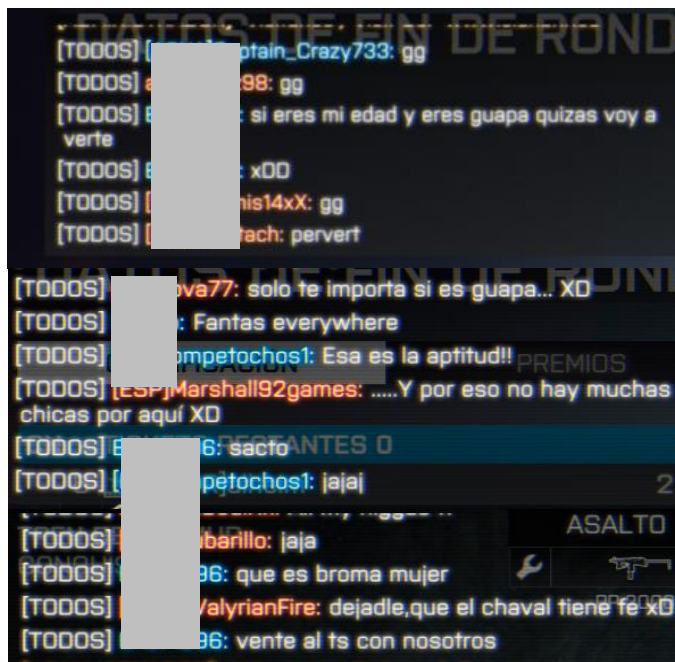
Ejemplos de carátulas de videojuegos de la muñeca Barbie (lanzados en 2013 y 2011).



Portadas de la saga de videojuegos *Style Boutique* (2012-2015).

ANEXO 3: “Una semana jugando online siendo mujer”²

Recopilatorio de comentarios de jugadores en distintos videojuegos online.



² Gómez, L. (23/03/2015). Una semana jugando online siendo mujer [Mensaje en un blog]. Xataka. Imágenes extraídas de <https://www.xataka.com/videojuegos/una-semana-jugando-online-siendo-mujer>

ANEXO 4: estereotipos masculinos

- **Salvador:**



Mario Bros de la saga *Super Mario Bros* (1985-2015)



Nero en *Devil May Cry 4* (2008)



Blake Lagermann en *Outlast 2* (2017) y Alan en *Alan Wake* (2010).

³ <http://www.taringa.net/posts/info/17309557/Super-Mario-Bros.html>

⁴ <http://expediente-villa.blogspot.com/2015/02/amor-y-romanticismo-videojuegos.html>

⁵ <http://chalizardmisadon.weebly.com/blog/history-of-mario>

⁶ http://devilmaycry.wikia.com/wiki/File:Nero_saves_Kyrie.png

⁷ <http://alanwake.com>

⁸ <https://www.gamespot.com/images/1300-3224910>

- Vengador:



Kratos de la saga *God of War* (2005-2013)



Max de la saga *Max Payne* (2001-2012)

⁹ [https://en.wikipedia.org/wiki/Kratos_\(God_of_War\)#Upcoming_God_of_War](https://en.wikipedia.org/wiki/Kratos_(God_of_War)#Upcoming_God_of_War)

¹⁰ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.rockstar.maxpayne>

¹¹ http://store.steampowered.com/app/204100/Max_Payne_3/

ANEXO 5: estereotipos femeninos¹²

- **Damisela en apuros:**



La princesa Zelda en la saga Zelda (1986-2017) o la princesa Peach en la saga *Super Mario Bros* (1985-2015). En el caso de Peach sólo ha protagonizado un videojuego en el cual intercambiaba el rol de víctima por salvadora, sin embargo, a diferencia de Mario, la princesa se valía de sus propios sentimientos para avanzar a través del mapa.



13

Otros ejemplos de damiselas en apuros aparecen, por ejemplo, en:



Kingdom hearts (2002)



Resident evil 5 (2005)

¹² Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Season 1 [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61

¹³ <http://mycours.es/gamedesign2015/character-design/>



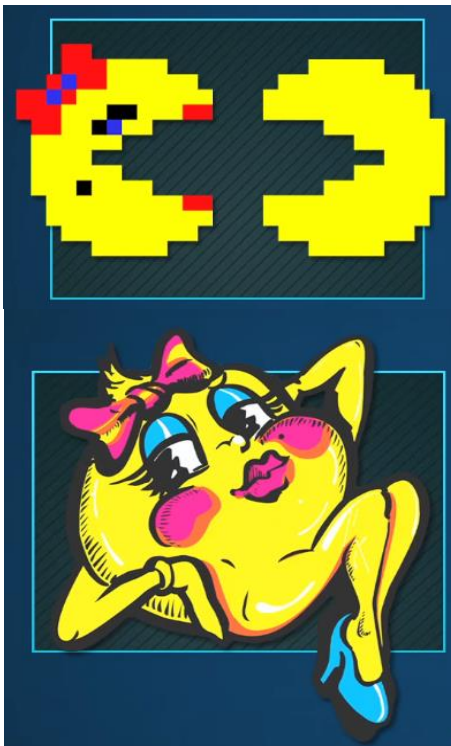
Deadlight (2012)



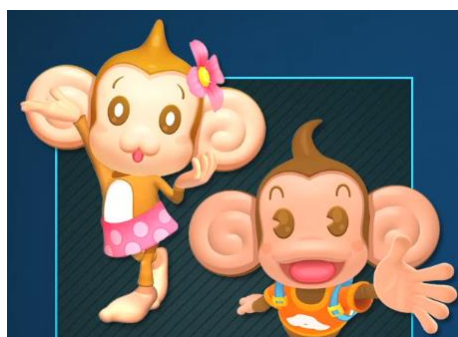
Outlast 2 (2017)

14

- **Señorita personaje masculino:**¹⁵



Ms. Pac-Man (1981)



Super monkey ball: banana Splitz (2012)



Rogue Legacy (2013)

¹⁴ http://outlast.wikia.com/wiki/Lynn_Langermann

¹⁵ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Ms. Male Character [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=eYqYLfm1rWA&list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61&index=5

- **Mujer como elemento decorativo:**



Grand Theft Auto V (2013-2015)



The Witcher 3 (2015)



God of war: Ghost of Sparta (2010)

¹⁶ http://gta.wikia.com/wiki/Grand_Theft_Auto_V

¹⁷ https://endlessvideo.com/watch?v=KP_XwpNP-vA

¹⁸ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Women as Background Decoration: Part 1

[Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=4ZPSrwedvsg&list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61&index=6

- **Mujer como recompensa:**¹⁹



Super off road (1989)



The Witcher III (2015)



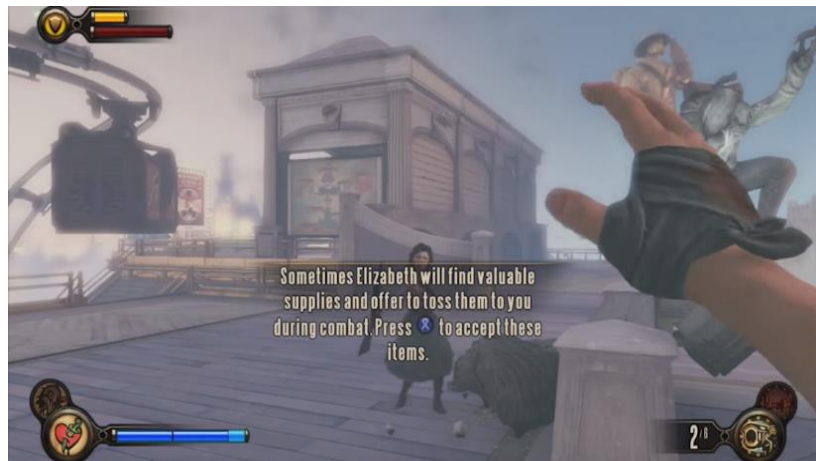
A la izquierda, personajes originales de diversos juegos de la saga *Resident Evil*, a la derecha, los mismos personajes vistiendo trajes desbloqueables dentro de los juegos.



Resident evil: Revelations 2 (2015) vistiendo los trajes desbloqueables.

¹⁹ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Women as reward [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QC6oxBLtkU&index=8&list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61

- Secuaz: ²⁰



Elisabeth en *BioShock Infinite* (2013)



Ellie en *The last of us* (2013).

²⁰ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2017) Tropes vs Women in Video Games – Lady Sidekick [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4BrKqEtG-2w>

²¹ <http://es.ign.com/the-last-of-us/101856/news/la-pelicula-de-the-last-of-us-esta-en-un-punto-muerto>

- **Damisela en el congelador:** ²²



The Darkness II (2012)



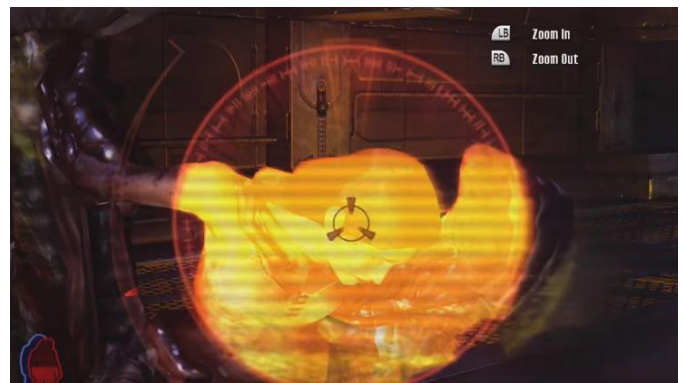
Dante's Inferno (2010)

- **Damisela en eutanasia:** ²³



24

Jen en *Prey* (2006)



²² Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Season 1 [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61

²³ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2014-2015) Tropes vs Women in Video Games - Season 1 [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLn4ob_5_ttEaA_vc8F3fjzE62esf9yP61

²⁴ <http://prey.wikia.com/wiki/Jen>

- Principio de la pitufina:²⁵



26



Los pitufos: la película (2011) y el videojuego (2011)



27

Hijos e hija de Bowser de la saga *Super Mario*.



28

Borderlands (2009)

²⁵ Sarkeesian A., [feministfrequency]. (2011) #3 The Smurfette Principle (Tropes vs. Women) [Capturas en archivos de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=opM3T2__IZA

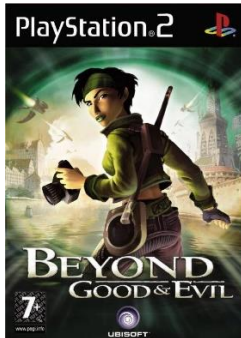
²⁶ <http://www.elcorreo.com/vizcaya/20131210/mas-actualidad/sociedad/principio-pitufina-201312091817.html>

²⁷ <https://obligatoryspiderqueen.wordpress.com/2012/08/08/androcentrism-part-two-attack-of-the-girl-guy/>

²⁸ <https://obligatoryspiderqueen.wordpress.com/2012/08/08/androcentrism-part-two-attack-of-the-girl-guy/>

ANEXO 6: Modelos igualitarios

- Ejemplos de personajes femeninos protagonistas sin estereotipos de género:



Beyond God & Evil, 2003



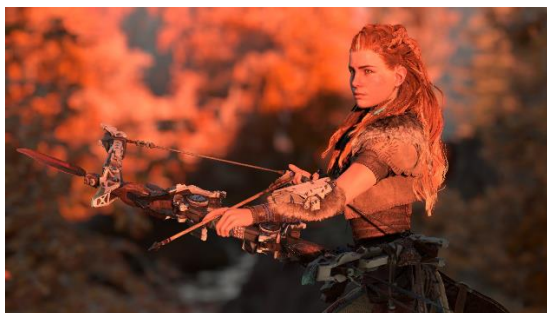
29

Maxine Caulfield y Chloe Price (*Life is strange*, 2015)



30

Clementine (*The Walking dead: Season Two*, 2013-2014)



31

Aloy (*Horizon: Zero Dawn*, 2017)

²⁹ http://dontnodentertainment.wikia.com/wiki/File:Chloe_and_Max_Sunset.png

³⁰ <http://kotaku.com/the-walking-dead-season-two-is-more-depressing-with-cle-1484245187>

³¹ <http://es.horizon-zero-dawn.wikia.com/wiki/Aloy>



32

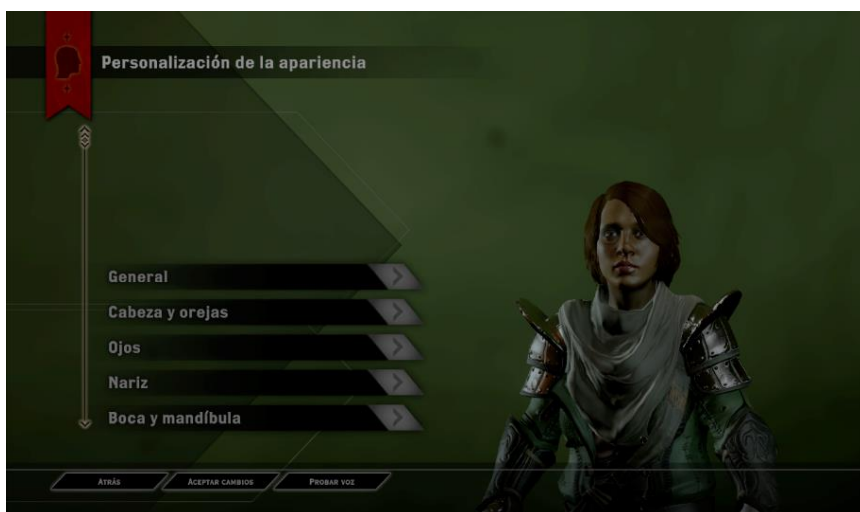
Michonne (*The Walking Dead: Michonne*, 2016)

- Ejemplos de videojuegos igualitarios:

Dragon Age: Inquisition (2014)



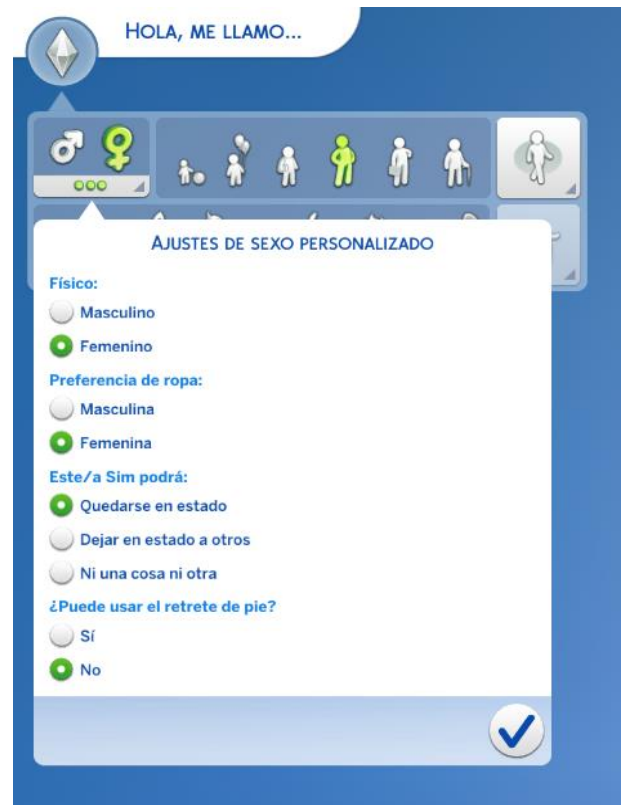
33



³² [http://walkingdead.wikia.com/wiki/Michonne_\(Video_Game\)](http://walkingdead.wikia.com/wiki/Michonne_(Video_Game))

³³ Elaboración propia.

³⁴Los sims 4 (2014-2017)



³⁴ Elaboración propia.

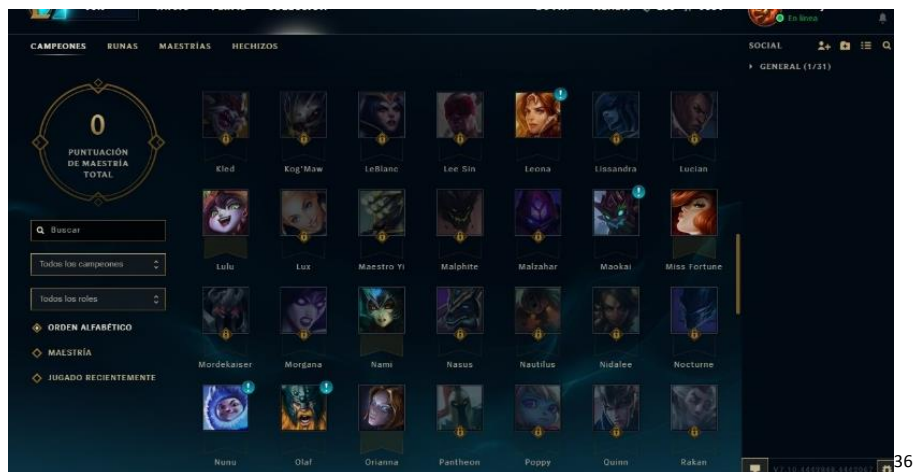
ANEXO 7: Propuestas educativas de igualdad con videojuegos³⁵

Los sims 4 (2014-2017). Creación de unidad doméstica, un hogar, y selección de trabajo, para posteriormente debatir con mediación del profesorado el porqué de sus creaciones, poniendo en evidencia los estereotipos, de haberlos.

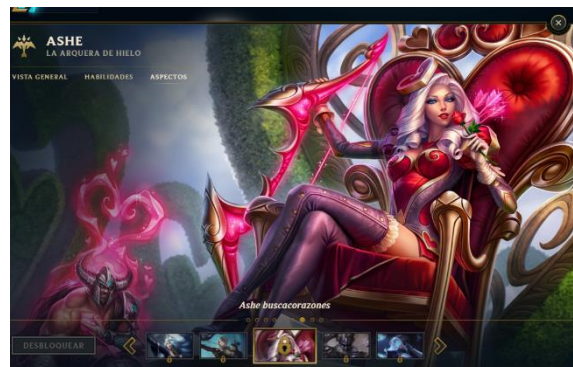
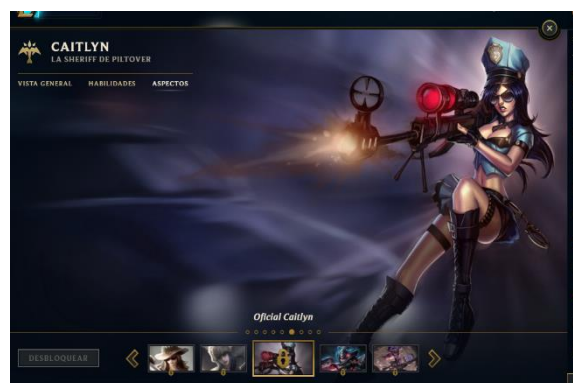
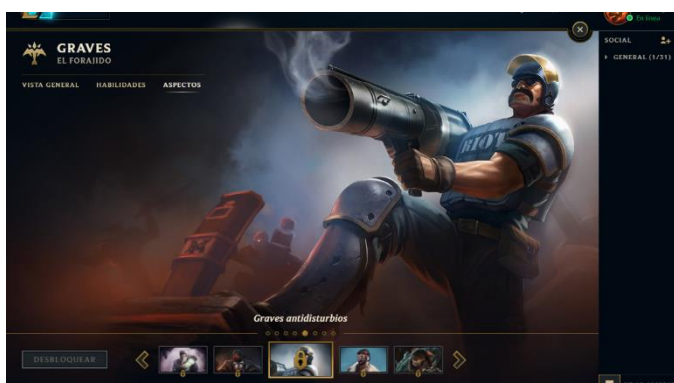


³⁵ Elaboración propia.

League of Legends (2009-2017). *League of Legends* presenta un amplio repertorio de personajes femeninos y masculinos para utilizar; una práctica interesante sería la de analizar dichos avatares y establecer un diálogo crítico sobre los estereotipos sexistas que aparecen.



36



³⁶ Elaboración propia.